



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE VIANA DO CASTELO

Liliana de Assunção Preto Rodrigues de Bártolo

IMPACTOS DA EDUCAÇÃO DE ADULTOS NA PERSPETIVA DOS AVALIADORES EXTERNOS NO PROCESSO DE RVCC

Mestrado em Educação / Promoção e Educação para a Saúde

Trabalho efetuado sob a orientação dos

Professora Doutora Teresa Gonçalves

Professor Doutor Luís Rothes

setembro de 2013

AGRADECIMENTOS

São várias as pessoas a quem devo um especial “obrigada”.

Agradeço aos meus orientadores de mestrado, à Professora Doutora Teresa Gonçalves e ao Professor Doutor Luís Rothes. À Professora Teresa por não ter desistido e não me ter deixado desistir deste tema que desde o início me motivou; por me ter apoiado nos momentos mais críticos, por ter tido tanta paciência e disponibilidade. Pelo seu profissionalismo e por me ter apresentado o Professor Luís Rothes e possibilitado a coorientação. Para quem trabalhou em educação de adultos, como eu, este é um nome de referência e tê-lo a coorientar a minha tese é motivo de grande orgulho. Ao Professor Luís Rothes pelas análises e sugestões de quem tão sabiamente opina e age sobre este tema. Pelas suas palavras, que para outros poderiam ser assustadoras mas que para mim foram mágicas por me identificar com elas enquanto associadas ao tema da minha tese: “Liliana, vais ter que justificar muito bem tudo o que digas a respeito das Novas oportunidades”.

Sem dúvida aos avaliadores externos que colaboraram comigo, pois sem uma colaboração tão efetiva e empenhada jamais levaria a cabo esta investigação.

Quero também agradecer a pessoas muito especiais e únicas na minha vida.

Aos meus pais pelo constante apoio, ajuda e incentivo para levar a bom porto esta tese. Ao meu marido por ter estado tão presente, por me ter ajudado tanto ao nível das tecnologias necessárias para esta investigação, como pelo constante incentivo e motivação. Por ter abdicado de muito para que eu me pudesse dedicar a este trabalho. Por ter sido um excelente pai, marido e amigo. Aos meus filhos, Inês e Tomás, que nem sempre tiveram a mãe por perto, física e psicologicamente, mas que tinham sempre um sorriso e um beijinho para mim. Ainda aos meus filhos que, apesar de serem crianças de 8 e 3 anos, mostraram-me mais uma vez que são seres humanos fantásticos, compreensivos e de um altruísmo que não consigo ver em muitos adultos.

Muito obrigada...

"Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo;
os homens educam-se entre si, mediatizados pelo mundo.
Não há saber mais, nem saber menos, há saberes diferentes"

(Paulo Freire)

RESUMO

O tema em estudo “Impactos da educação de adultos na perspetiva dos avaliadores externos no processo de RVCC” inscreve-se na área da Educação de Adultos, área particularmente relevante para o desenvolvimento de estudos e investigação. Se considerarmos a evolução das tendências europeias, verificamos que o reconhecimento e validação das aprendizagens adquiridas ao longo da vida tem vindo a constituir-se como uma nova prática educativa, realçando a necessidade de implementar sistemas de reconhecimento e validação em diferentes níveis de qualificação e desenvolver a formação dos técnicos que participam neste processo. A Iniciativa Novas Oportunidades surgiu como resposta à necessidade de Portugal vencer o seu atraso face aos outros países desenvolvidos, investindo conjugadamente na melhoria contínua das condições de escolarização das crianças e jovens, por um lado, e na reversão da desqualificação da população adulta (que se viu privada do direito a uma adequada educação-formação inicial na idade própria). A constatação da carência de trabalhos de investigação na educação e formação de adultos, no domínio da sua avaliação na perspetiva dos avaliadores externos, reforça a necessidade de aprofundar e refletir sobre as questões emergentes desta nova problemática educativa. Justifica-se que se analise a opinião dos avaliadores externos neste processo, já que são parte integrante do momento de certificação. Parece que até ao momento ainda não foi levado a cabo nenhum estudo que envolva os avaliadores e desta forma a pertinência deste estudo. Os resultados do estudo aqui apresentado vão no sentido de outros estudos quanto aos impactos do RVCC na vida dos adultos: aquisição de competências ao nível das TIC e da literacia, vontade de continuar a estudar e apostar em formação, melhoria das relações pessoais, sociais e profissionais e o desenvolvimento de uma série de competências importantes em contexto profissional. O presente estudo permitiu ainda clarificar alguns aspetos menos positivos no processo de RVCC, salientando-se as questões associadas à gestão das metas com a qualidade do trabalho desenvolvido, à necessidade de auditorias e avaliações externas e de uma maior intervenção e poder por parte do avaliador externo.

25 setembro 2013

ABSTRACT

The topic under study "Impacts of adult education in the perspective of external evaluators in the RVCC process," falls in the area of Adult Education, area particularly relevant to the development of studies and research. If we consider the evolution of European trends, we find that the recognition and validation of learning acquired through life has established itself as a new educational practice, emphasizing the need to implement systems of recognition and validation at different skill levels and develop training of technicians involved in this process. The New Opportunities Initiative arose as a response to the need for Portugal overcoming its delay compared to other developed countries, investing in continuous improvement of education of children and young people, on the one hand, and for the reversal of the disqualification of the adult population (that was deprived of the right to an adequate education and initial training at the proper age). The finding of a lack of research on the education and training of adults in the area of its application in the perspective of the external evaluators reinforces the need to deepen and reflect on the issues emerging from these new educational problems. It's justified that we analyze the opinion of the evaluators in this process, since they take part in the certification. It seems that so far it has not been carried out any study involving external evaluators and thus the relevance of this study. The study results are in line with other studies regarding the impact of the RVCC in the lives of adults: acquisition of skills in ICT and literacy, will to continue to study and invest in training, improvement of personal, social and professional relationships, and the development of a number of important skills in a professional context. This study also clarifies some less positive aspects of the RVCC process, highlighting the issues associated with the management of the goals with the quality of work, the need for audits and external evaluations and for greater intervention and power on the part of the external evaluator

September 25, 2013

ÍNDICE

CAPÍTULO 1- ENQUADRAMENTO TEÓRICO	9
1. APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA	11
2. EDUCAÇÃO DE ADULTOS	15
2.1. Definição	15
2.2. Reconhecimento de Competências	20
3. VIAJANDO PELA EUROPA COM A EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS	25
4. RESENHA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO DE ADULTOS EM PORTUGAL	35
4.1. Dados da Investigação e Avaliação do Processo de RVCC	42
CONCLUSÃO	53
CAPÍTULO 2- ESTUDO EMPÍRICO	55
1. TEMA EM ESTUDO E SUA PERTINÊNCIA	57
2. QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO	59
3. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	59
3.1. Instrumento	61
3.2. Participantes	63
3.3. Procedimentos	64
4. PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS	65
5. APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS	66
5.1. Apresentação dos resultados das questões fechadas	66
5.2. Análise de conteúdo das questões abertas	71
6. ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS	92
6.1. Resultados na linha da investigação produzida na área	102
6.2. Novos resultados	104
CONCLUSÃO	106
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	109
ANEXOS	116
ANEXO 1: QUESTIONÁRIO ENVIADO AOS AVALIADORES EXTERNOS	117

ÍNDICE DE TABELAS E DE FIGURAS

Tabela 1: Idade e número de anos enquanto avaliador externo da amostra (N= 34).....	63
Tabela 2: Resultados das questões fechadas em função dos temas a explorar.....	66
Figura 1: Distribuição por profissão dos avaliadores externos da amostra (N= 34).....	63
Figura 2: Distribuição por habilitações literárias dos avaliadores externos da amostra (N=34).....	64
Figura 3: Representações acerca do RVCC (Q1-3).....	68
Figura 4: Finalidades/objetivos do RVCC (Q4-6).....	68
Figura 5: Impactos pessoais, sociais e profissionais (Q12-14, Q17-26).....	69
Figura 6: Representações acerca do processo de RVCC (Q9-10).....	70
Figura 7: Papel do avaliador externo (Q7-8, Q11, Q15-16).....	70

ÍNDICE DE ABREVIATURAS

- AE: Avaliador Externo
- ALV: Aprendizagem ao Longo da Vida
- ANEFA: Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos
- ANPEFA: Associação Nacional dos Profissionais de Educação e Formação de Adultos
- ANQ: Agência Nacional para a Qualificação
- ANQEP: Agência Nacional para a Qualificação e Ensino Profissional
- CE: Comunidade Europeia
- CEDEFOP: Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional
- CEE: Comunidade económica europeia
- CEPCEP: Centro de Estudos dos Povos e Culturas de Expressão Portuguesa
- CNO: Centro Novas Oportunidades
- CQEP: Centro para a Qualificação e Ensino Profissional
- CRVCC: Centro de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências
- DGfV: Direção Geral de Formação Vocacional
- EA: Educação de Adultos
- EFA: Educação e Formação de Adultos
- FSE: Fundo Social Europeu
- IEFP: Instituto do Emprego e Formação Profissional
- INO: Iniciativa Novas Oportunidades
- ME: Ministério da Educação

- MTS: Ministério do Trabalho e da Solidariedade
- MTSS: Ministério do Trabalho e da Segurança Social
- NUT III: Unidades Territoriais Estatísticas de Portugal, Região Norte
- OCDE: Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
- OMS: Organização Mundial da Saúde
- PIAAC: Programa para a Avaliação Internacional das Competências dos Adultos
- PNAEBA: Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos
- POEFDS: Programa Operacional do Emprego, Formação e Desenvolvimento Social
- POPH: Programa Operacional Potencial Humano
- PRA: Portefólio Reflexivo de Aprendizagens
- PRODEP: Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal
- RVCC: Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências
- TIC: Tecnologias de Informação e Comunicação
- UNESCO: Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

CAPÍTULO 1- ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA

A Educação de Adultos (EA) tem ganho relevo e uma maior visibilidade desde 1997, após uma conferência mundial da Unesco dedicada a esta temática: “V Confitea” (conferência internacional de EA), realizada em Hamburgo em 1997. A EA é então considerada como, muito mais do que um direito, um conceito dinamizador, capaz de promover o desenvolvimento ecologicamente sustentável, fomentar a democracia, a justiça, a equidade entre sexos, o desenvolvimento social e económico, e de construir um mundo onde a violência dê lugar ao diálogo, justiça e harmonia (Anpefa, 2012; Declaração de Hamburgo sobre a EA, 1997).

A EA ganhou uma visibilidade notória em Portugal desde 1999, através da criação da ANEFA (Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos) entretanto substituída pela DGFV (Direção Geral Formação Vocacional), depois pela ANQ (agência nacional para qualificação) em 2006, e mais recentemente pela ANQEF (Agência Nacional para a Qualificação, Educação e Formação), em 2011. Estes organismos têm tido, como uma das suas missões, realizar a coordenação das políticas de educação e formação profissional de jovens e adultos (Loureiro, 2008).

No entanto é difícil definir marcos para o início da EA, uma vez que, para compreender a história da educação e formação é importante compreender a revolução do Homem enquanto ser social. Para Freire (2000), faz sentido falar em educação porque os homens têm aprendido que é aprendendo que por sua vez aprendem a fazer, a ser; é aprendendo que se gera a capacidade de assumir que se é capaz de saber mais, que se desenvolve a consciência do que se sabe e do que não se sabe. A Educação ao longo da vida (EALV) não é um tema fácil de abordar, consensual ou de definição única. Esta dificuldade está em parte associada ao facto de a EA não ser uma disciplina científica como a Economia ou a História, mas corresponder a movimentos sociais, a uma vontade de mudar a sociedade, ou seja, a EA é o resultado de movimentos sociais em que há uma prática educativa, política e social (Pinto, 2005)

Finger (2008) reporta-se à educação dos adultos como sendo uma teoria e uma prática, ou seja, um conjunto diversificado de práticas onde a aprendizagem nunca está separada da mudança e esta a aprendizagem segue a mudança. O autor refere ainda que “...Não se aprende por se ter aprendido, aprende-se por ter mudado a situação, por ter, por exemplo, melhorado o nível de vida, aprende-se para ter mais justiça, para ser mais competente, para participar democraticamente na sociedade....” (p. 17)

A Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV) é “toda a actividade de aprendizagem em qualquer momento da vida, com o objetivo de melhorar os conhecimentos, as aptidões e competências, no quadro de uma perspetiva pessoal, cívica, social e/ou relacionada com o emprego” (Kallen, 1996).¹ Esta definição permite-nos perceber que existem muitos tipos de aprendizagem, nomeadamente a aprendizagem formal, não formal e informal, para além da inclusão de todas as fases da aprendizagem, desde a infância à reforma (Sitoe, 2006).

A ALV verifica-se também através da EA, ou seja, de processos educacionais organizados, com objetivos vários: prolongamento ou substituição da educação inicial nas escolas, faculdades e universidades, realização de estágios profissionais, aquisição e atualização de conhecimentos e competências, entre outros. Desta forma, a EA não deve ser considerada como um fim em si, mas antes uma parte integrante de um esquema global para a educação e a ALV. (Recomendação de Nairóbi sobre o Desenvolvimento da Educação de Adultos, UNESCO, 1976, p. 2).

De forma mais ou menos organizada, sempre se ensinou e aprendeu ao longo da História da Humanidade. Porém, o conceito de ALV só se estabelece na década de 1920, e é no século XIX que a educação de todas as pessoas passa a ser vista como um projeto social. Desta forma o conceito está associado aos primeiros movimentos que defenderam e promoveram a EA em ambientes que não fossem os escolares, através de programas para a nova classe trabalhadora industrial (Sitoe, 2006). A propósito destas iniciativas, Kallen (1996), referia que o objetivo era de cariz cultural, social e, indiretamente, político facultando aos

1 - Documento de trabalho dos serviços da Comissão Europeia apresentado em Novembro de 2000

novos trabalhadores o acesso à cultura e ao conhecimento. Refere ainda que, a “emancipação social e cultural”, assim como o “poder cultural” eram os objetivos deste tipo de educação para os trabalhadores. Desta forma, excluía-se a possibilidade de algum relacionamento com fins laborais, à exceção do desenvolvimento, nos trabalhadores, da capacidade de defenderem os seus direitos enquanto trabalhadores. Neste contexto, muitas das atividades organizadas no âmbito da EA pretendia-se que fossem tentativas para melhorar as competências básicas, nomeadamente ler, escrever e contar. Não obstante, não se pretendia complementar a educação e formação inicial (Kallen, 1996).

O período pós guerra, principalmente na década de sessenta do século passado, verificaram-se uma série de debates e reflexões acerca da EA, do que resultou o desenvolvimento dos principais paradigmas da ALV. Estes foram desenvolvidos pelo Conselho da Europa, Unesco e OCDE, tendo todos estes organismos internacionais concordado com a necessidade de afirmação de uma ALV. Assim, em meados dos anos sessenta, o Conselho da Europa introduziu a designação de “...um padrão de educação global capaz de fazer frente ao rápido crescimento das necessidades individuais e cada vez mais diversificadas de jovens e adultos, no âmbito da educação da nova sociedade europeia” para definir educação permanente (*Comissão das Comunidades Europeias, 2000*). Já a UNESCO em 1972 apresentou o relatório “*Learning to Be*” da Comissão Internacional para o Desenvolvimento da Educação. Este relatório lançou as bases conceptuais para a implementação de uma nova política que pudesse orientar o programa educativo da UNESCO (Kallen, 1996). O trabalho da OCDE, “*Recurrent Education: a strategy for lifelong learning*” (Kallen & Bengtsson, 1973) consistiu na definição de educação contínua como uma estratégia cujo objetivo seria divulgar e promover oportunidades educativas que o individuo vai tendo ao longo da vida (vários tipos de educação e formação em contexto de trabalho), para que estejam disponíveis quando necessárias (Papadopoulos, 1994).

Posto isto, parece importante tentar perceber o que é, e o que implica afinal a ALV. Assim, e de acordo com Siteo (2006) e Valente (2001), se uma pessoa tem o desejo de aprender, ela deverá encontrar condições de fazê-lo, independentemente de onde e quando. Apenas são necessárias que se reúnam

três condições: predisposição para aprender, ambientes e espaços físicos para desenvolver essa aprendizagem de forma organizada e estruturada (centros, escolas, empresas, entre outros) e técnicos para apoiar no processo de aprendizagem.

No entanto, não parece ser bem isto o que está a acontecer pois a ALV tem estado fortemente associada à EA formal e consequentemente à certificação, quando o suposto seria criar oportunidades para as pessoas se tornarem independentes e autónomas e dota-las das competências necessárias para fazerem face às necessidades do mercado (Valente, 2001).

A formação profissional tem ganho um papel de relevo enquanto ALV, tendo sido a partir do século XIX que começou a emergir em Portugal. Tentando eliminar das ruas os órfãos, prostitutas, mendigos... e todos aqueles que não se enquadravam nos padrões de comportamentos considerados adequados à sociedade da época, foram criados asilos para as crianças abandonadas, órfãos e mendigos. Nestes, o trabalho e a formação profissional tiveram sempre um papel importante, tendo sido ao longo do século XX que se desenvolveu e implementou um verdadeiro sistema de formação profissional paralelo ao oficial. A complexidade cada vez maior das sociedades criou a necessidade da existência de um sistema que englobasse por um lado, os conhecimentos teóricos e por outro, comportamentos e atitudes ajustados. Isto deu origem à formação profissional. (Fontes, s/d).

Neste sentido, e reforçando as ideias de Siteo e Valente (2006 e 2001, respetivamente), faz sentido que as pessoas tenham meios para continuar a aprender, interagindo com o mundo e recebendo ajuda dos agentes de aprendizagem. Sendo assim, como criar então essas oportunidades de aprendizagem para que as pessoas possam construir constantemente conhecimento?

2. EDUCAÇÃO DE ADULTOS

É entre 1995 e 2002, que a EA assume um papel de destaque em Portugal. No entanto, e tal como veremos mais à frente, é no início no século XIX que se verificam as primeiras formas de EA. Começam a surgir as escolas nos quartéis, destinadas aos militares, aos seus filhos e os filhos dos habitantes civis das localidades em que se encontravam os quartéis (Gomes, 1980). Ao longo dos tempos, a EA em Portugal tem sofrido algumas alterações, destacando-se alguns momentos: do século XIX à Primeira República; O Estado Novo; Do 25 de Abril ao Plano Nacional de Alfabetização e EA; Os anos 80 e a Lei de Bases do Sistema Educativo; A década de 90.

2.1. Definição

O futuro de qualquer país passa pela educação, respeito pela diversidade cultural, religiosa, social..., sendo que a constatação destes princípios traduz-se numa melhor qualidade de vida. Isto aplica-se ao longo da vida, independentemente das idades e escolaridade. Em Portugal, a EA tem adquirido uma importância que noutros tempos não teve e a verdade é que neste momento é objeto de muitos debates e dúvidas: políticas educativas, estratégias, formas de atuação, mais objetivos e mais diversificados em função das características e finalidades de quem procura este tipo de educação. Já não se pretende que a educação seja um mero ensinamento de conteúdos e transmissão de conhecimentos. Pretende-se que dote os indivíduos de potencialidades reflexivas e tenha um papel interventivo em sociedade. Desta forma, assume dois papéis: remediativo, devido ao elevado número de cidadãos pouco escolarizados e preventivo, porque prepara os cidadãos para novas exigências e desafios sociais (Global Report on Adult and Learning Education, 2009).

Podemos então dizer que a EA será

“o conjunto de processos educacionais organizados, seja qual for o conteúdo, nível e método, quer sejam formais ou não, quer prolonguem ou substituam a educação inicial nas escolas, faculdades e universidades, bem como estágios profissionais, por meio dos quais pessoas consideradas adultas pela sociedade a que pertencem desenvolvem suas habilidades, enriquecem seus conhecimentos, melhoram suas qualificações técnicas ou profissionais ou tomam uma nova direção e provocam mudanças em suas atitudes e comportamentos na dupla perspectiva de desenvolvimento pessoal e participação plena na vida social, econômica e cultural, equilibrada e independente; contudo, a EA não deve ser considerada como um fim em si, ela é uma subdivisão e uma parte integrante de um esquema global para a educação e a ALV.”²

O conceito de ALV, do qual a EA faz parte, deve gerar mais oportunidades, devem ser abertas, flexíveis, relevantes e que façam sentido para cada indivíduo para que este desenvolva conhecimentos e competências que lhe serão úteis ao longo da sua vida. Significa ainda proporcionar contextos de aprendizagem tornando os indivíduos seres independentes e mais capazes, seja no trabalho, na família ou na vida comunitária.

Roths (2000) refere-se à EA como sendo todos os processos educativos onde estão envolvidos adultos. No entanto, parece que nem sempre a noção de educação se aplica aos processos educativos de adultos. Desta forma, o autor considera importante ter em consideração quatro planos sempre que nos referimos à EA. São eles a escolarização de adultos, através da construção de percursos próprios de certificação escolar, a promoção das competências de literacia, a visão social da EA (a promoção cívica, cultural, profissional e científica de adultos) e o desenvolvimento de projetos de animação e desenvolvimento comunitário.

2- Extraído da Recomendação de Nairóbi sobre o Desenvolvimento de Adultos, UNESCO, 1976, p. 2

No plano da escolarização dos adultos, é curioso notar que a população jovem de Portugal apresenta níveis de escolarização bastante elevados, mesmo em comparação com a média europeia, o que não acontece com a população adulta cujos níveis são muito baixos. Parece então ser importante apostar nos processos de escolarização dos adultos.

No que diz respeito ao plano da promoção das competências de literacia, não podemos confundir a promoção dessas competências com a obtenção de graus escolares. É necessário dar-se a oportunidade de obtenção de graus escolares àqueles que o pretendam, mas, sobretudo, favorecer as competências de literacia e de numeracia, independentemente de se tratar de pessoas com ou sem graus escolares, pois não é isso que está em questão, já que mesmo aqueles que possuem graus escolares elevados podem demonstrar níveis baixos de literacia e numeracia.

Tudo o que seja formação pós-básica, ou seja, que esteja relacionada com a formação profissional, cívica, cultural, estética, musical, etc., é extremamente importante e decisiva.

No plano do desenvolvimento de projetos de animação e desenvolvimento comunitário, parece claro que os resultados são muito melhores e as pessoas envolvem-se mais se os projetos de educação em que estão envolvidos forem ao encontro das suas vidas, se elas se sentirem protagonistas e pertencentes a esses mesmos projetos, se estes de alguma forma poderem ajudar na resolução dos seus problemas, das suas dúvidas e anseios.

Não deixa de ser curioso e extremamente interessante analisar e associar esta organização conceptual da EA e depois constatar toda a trajetória que desde então a EA tem tido em Portugal. Estes quatro planos que referiu, verificaram-se e concretizaram-se ao longo dos últimos 12 anos nas mais variadas formas. Podemos verificá-lo nos Cursos EFA, em que os temas de vida³ vão ao encontro precisamente do referido protagonismo dos formandos, das experiências de vida e tudo o que está relacionado com as suas vidas. Também aqui se “encaixa”

³ Temas escolhidos pelos formandos dos Cursos de Educação e formação de adultos, que vão ao encontro das suas histórias de vida, das suas dúvidas e necessidades, e que acabam por ser um pretexto válido e eficaz para envolver os formandos no processo de formação e desta forma os conteúdos escolares e formativos são melhor adquiridos e interiorizados.

muito bem o processo de RVCC, em que as temáticas abordadas pelos adultos que reconstroem as suas histórias de vida, através do portefólio reflexivo de aprendizagens, têm validade formal e são equivalentes e transversais às competências exigidas pelos Referencias de Competência Chave dos vários níveis de certificação, desde que, obviamente, sob a orientação da equipa técnica.

A educação e formação de adultos também tem sido abordada como sendo um fenómeno resultante de várias teorias, estratégias, orientações e modelos organizacionais cujo objetivo é interpretar, dirigir e administrar os processos de instrução individuais e coletivos ao longo de toda a vida (Federighi & Melo, 1999).

Cavaco (2002) entende a EA como um conjunto de modalidades e situações educativas muito amplas e distintas. Por outras palavras significa que é muito mais do que um processo de escolarização para adultos que em tempos passados da infância não puderam, por motivos vários, completar os estudos e agora têm essa oportunidade.

A EA pode ser então concretizada de três formas, sendo elas a aprendizagem formal, a não formal e a informal.

A aprendizagem formal verifica-se enquanto resultado de experiências numa instituição de educação, com objetivos claros de aprendizagem, com duração e apoio definidos que posteriormente conduzirá à certificação. É intencional, do ponto de vista do educando. Já a aprendizagem não formal, não é facultada por uma instituição de educação e normalmente não conduz à certificação. É, todavia, estruturada (em termos de objetivos de aprendizagem, duração da aprendizagem e apoio à aprendizagem). A aprendizagem não formal é intencional, do ponto de vista do educando. Finalmente a aprendizagem informal resulta das atividades da vida quotidiana relacionadas com o trabalho, a família ou o lazer. Não é estruturada (ao nível de objetivos de aprendizagem, duração da aprendizagem e apoio à aprendizagem) e normalmente não conduz à

certificação. A aprendizagem informal pode ser intencional, mas, na maioria dos casos, é não intencional (ou “incidental” / aleatória)⁴.

Registos da Comissão Europeia (1996) revelam que a educação básica (principalmente os programas de alfabetização de adultos) continua a ser a forma mais comum de EA, tendo sido declarada por 127 países (82%) como um dos programas a que aderiram. Neste tipo de educação a ideia que fica subjacente é a de recuperar a educação básica perdida. Para todos aqueles que receberam apenas uma educação incompleta, é o complemento da educação básica ou profissional. Para aqueles a quem a EA ajuda a responder às novas exigências do mercado ou da sociedade, é o prolongamento da educação.

Conclui-se então que é uma forma de desenvolvimento do indivíduo e cuja repercussão se verifica em todos os níveis da sua vida. Logo de seguida, estão representados os programas de educação e formação profissional (117 países, ou 76%). A aquisição de competências de vida e as atividades da geração do conhecimento também representam formas importantes de provisão de EA em muitos países (Aitchison & Alidou, 2009; Faure et al., 1972).

Em Portugal, a EA tem-se desenvolvido em diferentes vertentes. O programa “Saber +” (Programa para o desenvolvimento e expansão da educação e formação de adultos), foi uma dessas vertentes mas que entretanto já foi extinto. No entanto em 2005, a iniciativa Novas Oportunidades retomou as principais ofertas do programa “Saber +”, momento a partir do qual a EA passa a ser concretizável, designadamente, através de Cursos Efa e RVCC, cujo objetivo é certificar ou duplamente certificar (certificação escolar e profissional) adultos pouco escolarizados. Também existem ações de formação diversas, como as formações modulares (com duração de 25h ou 50h) cujo objetivo é dar formação complementar, é formar os educandos nas mais diferentes áreas em função dos seus interesses e/ou necessidades. O sistema de ensino noturno, o ensino por unidades capitalizáveis (que é um ensino mais próximo do tradicional), é também uma modalidade dentro da EA, cujo objetivo é a certificação escolar. Ofertas no

⁴ (Comissão Comunidades Europeias, 2006)

âmbito da alfabetização também se verificam, no entanto com menor frequência e procura devido à diminuição da taxa de analfabetos e iletrados existentes em Portugal.

2.2. Reconhecimento de Competências

Tal como constatamos no ponto anterior, o reconhecimento, validação e certificação de competências, (RVCC), é uma das várias modalidades de EA e também das mais recentes e geradora de polémicas. O reconhecimento de competências foi a “grande explosão” na EA. Não há memória de campanhas tão fortes, de tanto investimento, esforços e de tantos técnicos envolvidos num projeto de educação. Já para não falar na fortíssima adesão por parte dos interessados em frequentar. Foi uma verdadeira revolução, não apenas da EA, mas na educação de uma forma geral, pois novas formas de se trabalhar a educação e formação foram verdadeiramente implementadas. O aluno, aqui designado de adulto, tal como defendem Freire e Rogers (1979 e 2009, respetivamente), é o elemento central no processo de educação e formação. Tudo é idealizado e concretizado em função do adulto enquanto ser individual com as suas necessidades, características e história de vida. A educação tradicional com testes, a transmissão de conteúdos em que o professor é o agente ativo e o aluno o passivo, nada disto faz sentido no reconhecimento de competências. É o romper de tradições seculares na educação e formação. Surge uma nova visão e concretização na EA. Refiro-me pois ao Processo de RVCC.

O RVCC permite ao adulto, maior de 18 anos, aceder ao reconhecimento, validação e certificação das competências (escolares e profissionais) que adquiriu em diferentes situações de aprendizagem (vida pessoal, social e profissional), para efeitos de atribuição de uma qualificação formal, escolar ou profissional.

A certificação conferida por este Sistema pode ser profissional ou escolar, de nível básico ou secundário. O RVCC foi desenvolvido nos Centros Novas Oportunidades (Cno`s), agora extintos, mas que funcionavam em

estabelecimentos dos ensinos básico e secundário, em Centros de Formação Profissional do Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP) e em outras entidades formadoras acreditadas, públicas ou privadas.

Os Cno's baseavam-se no pressuposto de que há continuidade entre a aprendizagem e a experiência. A aprendizagem resulta da necessidade de responder aos desafios e imprevistos que a vida quotidiana coloca; como tal, ocorre ALV nos vários contextos, através de modalidades informais, não-formais e formais. Era portanto pertinente "...reconhecer e validar as aprendizagens que os adultos pouco escolarizados realizaram ao longo da vida, dando-lhes visibilidade social, através da certificação." (Cavaco, 2007, p. 23).

Os adultos que aderiam ao RVCC eram encarados como indivíduos portadores de uma experiência de vida única, principal recurso para a realização do processo. Fazia-se uma "leitura pela positiva", em que se pretendia identificar e valorizar aquilo que a pessoa tinha aprendido ao longo da vida. Neste processo de RVCC a educação é entendida como um processo contínuo em que o indivíduo "se utiliza a si próprio como recurso" (Canário, 2000, p.133).

A complexidade de tudo o que está inerente ao reconhecimento, validação e certificação de competências - as competências, a experiência de vida e a avaliação - está na base da maior parte das dificuldades e desafios que se colocam às equipas responsáveis pelo processo nos CRVCC. O processo de RVCC é complexo e difícil tanto para o adulto envolvido como para as equipas dos Centros. Um dos motivos dessa complexidade e dificuldade resulta da natureza do próprio objeto em estudo - as competências. A competência está pois relacionada com a capacidade de mobilizar, num determinado contexto, um conjunto de saberes (saber-saber, saber-fazer e saber-ser), na resolução de problemas. Não é aquilo que se faz mas sim como se consegue fazer de forma satisfatória. O facto de a competência estar assente na ação, no ato de fazer, torna difícil a sua avaliação nos centros por via do processo de RVCC. O indivíduo não é avaliado no momento em que manifesta uma determinada competência (que tanto pode ter sido no dia anterior como há 10 ou mais anos) mas sim *A posteriori*. As equipas sentem constantemente a dificuldade em captar com rigor as competências dos indivíduos; como forma de contornar esta

situação, recorrem a várias fontes (documentação que prove o percurso de vida, observações, análise do dossier e dos trabalhos realizados pelo adulto ao longo do processo), a vários instrumentos (exercícios de demonstração, instrumentos de mediação, situações-problema) e ao trabalho em equipa. Porém, sabem que esse trabalho de reconhecimento e validação de competências nunca será perfeito, pois existe sempre a possibilidade de se errar na avaliação que se faz, seja por se avaliar acima do valor real ou, pelo contrário, subavaliar as competências (Bellier, 2001, citado em Cavaco, 2007).

A identificação das competências realiza-se, principalmente, através da recolha de informação sobre a experiência de vida do adulto, o que constitui mais uma dificuldade e torna complexo o processo de RVCC. A experiência de vida nas várias vertentes (pessoal, social, profissional e formativa) é uma das suas principais características, o carácter dinâmico pelo que é questionada e alterada em função das novas situações vivenciais, permitindo a evolução do indivíduo e desta forma um processo interminável, resulta num processo de formação ao longo da vida. O conceito de experiência é muito vasto porque muitas vezes confunde-se experiência com o simples “estar no mundo”. Há frequentes interações com o meio e consigo próprio, mesmo os não factos, as não-ações, as não-comunicações são experiências. Nem toda a experiência resulta necessariamente numa aprendizagem, porém, qualquer experiência constitui um potencial de aprendizagem (Cavaco, 2007; Dominicé, 1989, citado em Cavaco, 2007; Vermersch, 1991, citado em Cavaco 2007).

Segundo Liétard (1999, citado em Cavaco 2007), o processo de reconhecimento e validação das competências nos CRVCC pretende dar visibilidade às competências que os adultos pouco escolarizados possuem, sendo que muitas vezes, os próprios desconhecem, ignoram e desvalorizam essas mesmas competências. Este processo acaba por “promover” o adulto aos olhos da sociedade e também por consciencializar o mesmo das suas potencialidades, podendo-se verificar ganhos ao nível da autoestima e auto conceito do próprio adulto.

Assim, o reconhecimento implicará duas dimensões: uma de autoavaliação, que se verifica quando o adulto analisa as suas competências; e uma outra dimensão

de heteroavaliação, quando os elementos da equipa dos Centros comparam as competências do adulto com as do referencial de competências chave (Cavaco, 2007).

O reconhecimento não é apenas a descrição da experiência de vida, é muito mais complexo que isso, pois implica seleção e análise da informação bem como uma grande capacidade de reflexão e de distanciamento face ao vivido. A dinâmica que surge ao longo deste processo exige que o adulto se envolva, o que terá como consequência um despertar de emoções e de mecanismos cognitivos ao nível do “eu”, nem sempre fáceis de assimilar (Cavaco, 2007).

Cabe às equipas técnico-pedagógicas dos centros novas oportunidades todo o desenvolvimento do processo de RVCC, desde a inscrição no Centro Novas Oportunidades (CNO) até à certificação e provedoria. Desta forma, os adultos inscrevem-se num CNO, sendo encaminhados para a oferta formativa que mais se adequa às suas necessidades e perfil. Sendo selecionados para um processo de RVCC pelo técnico de diagnóstico, logo de seguida ingressam no processo propriamente dito, onde irão ser acompanhados por um profissional de RVCC. Este irá explorar toda a sua história de vida e fazer com que o adulto reflita sobre a mesma. Trata-se de um processo de reflexão profunda por parte do adulto.

Quando são colocadas questões do tipo “Qual foi o seu percurso de vida ao nível profissional, familiar, social e escolar/formação profissional? Que competências adquiriu ao longo do percurso de vida? Onde as aplicou?”, o adulto inevitavelmente questiona-se “Porque sou o que sou?” (Cavaco, 2007).

À medida que profissional e adulto vão desenvolvendo a história de vida deste, vão-se “descortinando” lacunas, ausência de determinadas competências, bem como valorizando e explorando as competências existentes e nem sempre conscientes por parte do adulto. É neste momento que o profissional começa a agilizar com os formadores formas de intervenção em função das necessidades formativas do adulto, de modo a que no final, o portefólio reflexivo de aprendizagens (PRA) reflita as evidências necessárias à certificação pretendida, através da história de vida do adulto. Depois de ter sido implementada e finalizada a formação complementar, é momento do adulto realizar nova reflexão sobre a sua passagem neste processo. A este momento dá-se o nome de

Pedido de Certificação de Competências. Aqui o adulto, com o apoio da equipa, reflete sobre a sua evolução no processo, o que sabia e tinha adquirido enquanto saberes e competências, e o que sabe e adquiriu ao longo do processo. Preenche então um documento onde solicita a validação das competências que evidenciou possuir no PRA. Depois deste momento, segue-se a sessão de júri. Dela fazem parte candidatos à certificação, a equipa técnico pedagógica e o avaliador externo. O papel das equipas é então complementado com a intervenção dos avaliadores externos que, enquanto elementos externos aos centros novas oportunidades, assumem uma função reguladora e de validação social dos processos de reconhecimento, validação e certificação de competências. No fundo, o avaliador atribui um caráter mais formal e credível ao processo. Intervém não só no âmbito da realização das sessões de júri de certificação, que ocorrem no final dos processos de reconhecimento, validação e certificação de competências (RVCC), bem como no trabalho preparatório das mesmas, realizado em articulação com as equipas.

Finda a sessão de júri e da certificação, o adulto juntamente com o Profissional que o acompanhou realizam a provedoria, onde se pretende informar o adulto sobre outras formações ou situações que possam ir ao encontro das necessidades e desejos do adulto e assim dar continuidade e apoio aos projetos que possa ter no âmbito de qualificações formativas e/ou profissionais.

A análise do percurso de vida do adulto, envolve uma avaliação que “toca” questões muito sensíveis, correndo-se o risco do adulto sentir que está a ser avaliado enquanto pessoa, que o seu percurso de vida está a ser julgado, o que não corresponde à realidade e nem tão pouco é objetivo deste tipo de processo (Paquay, 2000, citado em Cavaco, 2007).

3. VIAJANDO PELA EUROPA COM A EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS

Porque educação e formação de adultos é uma temática relativamente recente em Portugal, mas não tão recente e vastamente abordada noutros países europeus, parece pertinente começar por fazer uma referência à Unesco, já que é uma das organizações internacionais que mais se tem dedicado e abordado a EA, passando pela OCDE (com uma posição também muito afirmada sobre a EA) e finalizando com algumas marcas da EA em alguns países da Europa.

A Unesco, Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (*United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization*), foi criada em 1945 e tem como objetivos contribuir para a paz, o desenvolvimento humano e a segurança no mundo, reconhecendo e conservando a diversidade, promovendo a autonomia e a participação na sociedade do conhecimento. No âmbito da sua missão, pretende promover a expansão e a melhoria da qualidade da educação, entendida como direito fundamental do indivíduo e instrumento base para o diálogo entre os cidadãos e os Estados. Educação para todos implica o combate às discriminações no acesso ao ensino e à educação contínua ao longo da vida, como meio de melhorar a adaptação às transformações do mundo atual. (Unesco, sd).

Foi a partir dos anos 60/70 que começou a fazer um esforço único no domínio da EA. Desde então que o seu conceito principal é a educação permanente e ALV: *lifelong education* (Lavoura, 2011).

A principal ideia da UNESCO era tornar ciência e tecnologia numa ciência única e em que a educação permanente teria como função humanizar essa ciência e fazer evoluir as mentalidades, a cultura e a arte. A EA nasceu da necessidade de uma mudança social e por isso, a Unesco encarou-a como uma forma de humanização da civilização (Lavoura, 2011).

No entanto, "...a própria Unesco nunca imaginou que a ciência e a tecnologia pudessem ser um problema. Para ela, ambas eram boas e iam na direção certa,

mas a sociedade deveria de estar à altura delas, não para mudar a orientação, mas simplesmente para acompanhar a evolução” (Lavoura, 2011).

Ao abordarmos a Unesco é inevitável e quase obrigatório referirmo-nos às Conferências Internacionais de Educação de Adultos organizadas com o objetivo da elaboração de um documento que aborde a educação de jovens e adultos.

Foi a partir da primeira metade do século passado, que se começaram a realizar as conferências e até à data já se concretizaram seis, usualmente conhecidas como Confiteas. A primeira foi realizada na Dinamarca e foram abordadas as especificidades da Educação de Adultos, a possibilidade de proporcionar uma educação aberta e voltada para as condições de vidas reais da população e que a educação de adultos deveria ser trabalhada e abordada tendo como base a tolerância. A segunda Conferência, em Montreal no Canadá, em 1960, e debateu-se sobre a necessidade de países mais desenvolvidos ajudarem os que estavam em desenvolvimento a melhorar a sua aprendizagem. Seguiu-se a terceira conferência, cuja constatação da necessidade de um conceito mais amplo de educação foi a principal foco de atenção. Com esta constatação, surgiram as categorias de ensino escolar e extraescolar, categorias, estas, que deveriam assegurar a educação integral dos indivíduos de todas as idades. Desta forma, promovia-se o desenvolvimento educacional, económico e cultural dos países. Em 1985, na França, ocorreu a quarta conferência. O aspeto mais relevante desta Confitea foi o direito de ler o próprio mundo e escrever a história, o direito a uma educação de qualidade com acesso a recursos educacionais, desenvolvendo e promovendo assim as capacidades individuais e coletivas dos indivíduos. Já a quinta conferência foi realizada em Hamburgo em 1997. Foi muito diferente das anteriores, pois envolveram-se outros parceiros, inclusive da sociedade civil. Foi debatido e acordado que a Educação de Adultos englobaria todo o processo de aprendizagem formal ou informal. Afirmaram ainda que para o desenvolvimento ser justo e sustentável bastaria que fosse centrado no ser humano e na possibilidade de uma sociedade participativa assente em valores como o respeito integral dos direitos humanos. A participação ativa de homens e mulheres em qualquer esfera da vida é “...requisito fundamental para a humanidade sobreviver e enfrentar as dificuldades e desafios do futuro.” (Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos, 1997). Em 2009, foi

realizado em Belém, Brasil, a sexta Conferência, com os objetivos de reavaliar a conferência anterior e reafirmar a necessidade de criação de instrumentos para Educação de Adultos (Ireland, 2013; Rocha, Karl, Veiga, Guimarães, 2002; Soares, 2004).

É também importante referir o papel que a OCDE tem tido na EA, já que a considera fundamental para o crescimento económico e os governos procuram políticas que tornem a educação, de uma forma geral, mais eficaz. Os países da OCDE investem bastante na educação, ao nível de recursos financeiros e humanos. Ao nível da EA, verifica-se que mais de 40% dos adultos participa na educação formal ou não formal, num determinado ano, mas a percentagem varia desde mais de 60% na Suécia, mais de 25% em Portugal até abaixo dos 15% na Hungria e na Grécia (OCDE, 2010). Convém salientar que estes são dados relativos ao ano de 2007, altura em que a Educação de Adultos em Portugal, nomeadamente o RVCC através dos Cno's, estavam a começar a ganhar força no território da educação, neste caso educação de adultos. Acredita-se que se fosse realizado um estudo no mesmo âmbito, nos anos de 2011/2012, a percentagem de adultos portugueses participantes na educação formal ou não formal, seria superior à verificada em 2007.

A OCDE tem dado destaque aos adultos com baixa qualificação, já que existem estudos que comprovam que investir mais equitativamente nas competências pode estimular o crescimento económico, logo, tornar a mão-de-obra em geral mais produtiva. Esta conclusão apoia as políticas que defendem que se devem melhorar e desenvolver as competências dos grupos desfavorecidos. É importante tornar mais visíveis os benefícios da aprendizagem para assim incentivar os adultos e a que estes consigam efetivamente aprender e eliminar os fatores impeditivos da aprendizagem. Nos países da OCDE, existem programas que reconhecem as competências daqueles que os frequentam, o que tem permitido que a Educação de adultos e a educação permanente se vá afirmando cada vez mais. No entanto, estes programas só continuarão a vingar se forem transparentes, principalmente aos olhos das entidades empregadoras; caso contrário poderá ter um efeito perverso e, em vez de valorizadas, as competências dos adultos poderão ser desvalorizadas e descredibilizadas. A falta de informação sobre estes programas (disponibilidade, qualidade dos cursos e

outras ofertas formativas), pode afetar as percepções que os indivíduos têm relativamente às vantagens e importância que este tipo de educação pode ter nas suas vidas. Neste sentido, verificou-se que uma orientação mais individual tem sido eficiente, nomeadamente nos adultos com baixa qualificação e desfavorecidos (OCDE, 2005).

No âmbito da CE, é importante referir o Livro Branco (União Europeia, 1995), lançado pela Comissão da Comunidade Europeia em finais de 1995 e que faz parte de uma linha de ação comunitária com vista à análise e definição de linhas orientadoras no campo da educação e da formação. Procura sintetizar as principais questões que atualmente se colocam aos sistemas de educação/formação, e apresenta algumas propostas respeitantes às iniciativas a desenvolver no contexto comunitário. Assim, procura por um lado identificar os desafios emergentes no domínio da educação/formação, no contexto europeu, e, por outro, delinear orientações e linhas de ação que contribuam para o desenvolvimento da qualidade destes sistemas (Pires, 2002).

Destacando a importância que a educação/formação detêm no plano económico, no acesso ao emprego e na manutenção da empregabilidade, no combate ao desemprego e à exclusão social e na promoção da igualdade de oportunidades, o Livro Branco realça ainda o papel que a educação e a formação desempenham na “identificação, integração, promoção social e realização pessoal” dos cidadãos europeus, procurando conciliar a perspetiva da inserção social, da empregabilidade e da realização pessoal (União Europeia, 1995).

A Europa enfrenta neste momento alguns desafios, destacando-se o aparecimento da sociedade da informação (vista como uma nova revolução industrial, tão ou mais importante que as anteriores) cujos efeitos se fazem sentir a vários níveis: na esfera produtiva e na educativa, a nível económico e social; na mundialização da economia e no aumento da competitividade a nível mundial; na rápida evolução científica e tecnológica, e na cultura da inovação daí decorrente, que reforça a necessidade da educação/formação promoverem o desenvolvimento de uma cultura científica e técnica, e de uma postura ética fundamentada na responsabilidade (União Europeia, 1995).

Face a estes desafios, as respostas apontadas pelo Livro Branco no que se refere à educação/formação dizem respeito à promoção do “acesso à cultura geral” e ao “desenvolvimento da aptidão para o emprego e para a atividade”. Assim a finalidade da formação será desenvolver a autonomia da pessoa e a sua capacidade profissional, procurando em simultâneo conciliar o desenvolvimento pessoal e profissional. O desenvolvimento da cultura geral (a capacidade de captar o significado das coisas, compreender e formular juízos) é considerado o primeiro fator de adaptação à evolução da economia e do emprego. A segunda resposta apontada no Livro Branco diz respeito ao papel da educação e da formação no desenvolvimento da aptidão para o emprego e a atividade, identificando as capacidades necessárias – conhecimentos sólidos de base, competências técnicas e aptidões sociais. Estas “capacidades” são adquiridas e desenvolvidas em diferentes contextos: no sistema formal de educação/formação (principalmente os conhecimentos de base e as línguas), na empresa (alguns dos conhecimentos técnicos, as aptidões pessoais), e noutros espaços sociais, como a família, a comunidade, etc. A aptidão de um indivíduo para o emprego bem como a sua autonomia e capacidade de adaptação dependem do modo como são combinados estes diferentes conhecimentos. Assim, o indivíduo é agente e construtor da sua própria qualificação, na medida em que é sobre ele e para ele que atua no sentido de adequar os conhecimentos adquiridos via formal, como escolas, e as competências que foi adquirindo através da experiência de vida (experiência profissional e iniciativas pessoais ao nível da formação) (Pires, 2002; União Europeia, 1995).

Torna-se então necessário diversificar as ofertas educativas e as saídas profissionais, e promover oportunidades para adquirir experiência profissional e mobilidade, para que o indivíduo possa construir um percurso formativo e profissional com qualidade. Relativamente à aquisição dos conhecimentos e capacidades, o Livro Branco identifica por um lado a via mais usual e tradicional – o diploma, adquirido nos contextos formais de educação/formação –, e por outro uma via mais atualizada e moderna, através do reconhecimento e da acreditação de competências detidas pelos indivíduos. Neste sentido, para promover o acesso à educação e à formação, é importante construir sistemas de informação e orientação que possibilitem o acesso à informação sobre a oferta

formativa existente em função dos interesses e potencialidade dos candidatos bem como um aconselhamento personalizado aos mesmos. A educação e a formação são assim entendidas como um meio para a garantia da competitividade económica, para o emprego e contribuem para o combate à exclusão social (Pires, 2002; União Europeia, 1995).

Na última década, a ALV ocupou uma posição central na agenda da política de cooperação europeia no âmbito da educação e da formação. A EA, por sua vez, foi reconhecida como sendo uma componente importante da ALV (Pires, 2002).

As oportunidades de aprendizagem para adultos são essenciais para garantir o progresso económico e social, bem como a realização pessoal dos indivíduos. Através da EA gera-se uma maior participação cívica, melhor saúde e maior bem-estar dos indivíduos. Entre os benefícios públicos e privados da educação e da formação de adultos estão a maior empregabilidade e a melhor qualidade do emprego (Eurydice, 2011).

A Comunicação “Educação de Adultos: nunca é tarde para aprender” (Comissão Comunidade Europeia, 2006) destacou o contributo da educação e da formação de adultos para a competitividade, a empregabilidade e a inclusão social. A esta Comunicação seguiu-se o Plano de Ação para a EA – “Nunca é tarde para aprender” (Comissão da Comunidade Europeia, 2007) que ao nível da educação e formação de adultos identificou cinco áreas de intervenção:

- Análise dos efeitos das reformas introduzidas, nos diferentes sectores da educação e formação, ao nível da EA;
- Melhoramento da qualidade dos serviços prestados no sector da EA;
- Aumento das possibilidades de os adultos acederem, pelo menos, a um nível de qualificação mais elevado, comparativamente ao que possuem;
- Aceleração do processo de avaliação das competências profissionais e sociais, e garantir a sua validação e reconhecimento em termos de resultados de aprendizagem;
- Melhoras ao nível da monitorização da EA

O reconhecimento e a validação das aprendizagens no âmbito da educação não formal e informal constitui uma das cinco áreas prioritárias do Plano de Ação para a EA (Comissão Comunidade Europeia, 2007). Quase todos os países europeus estão a desenvolver ou expandir um sistema de validação das aprendizagens não formais e informais. Apesar dos obstáculos, muitos países já adotaram metodologias que incluem algumas características de validação das aprendizagens não formais e informais perante as qualificações formais do ensino regular.

Na Dinamarca, o ensino profissional de adultos (GVU), que permite obter qualificações equivalentes às concedidas aos jovens no sistema de ensino e formação inicial, começa pela avaliação individual das experiências e qualificações anteriores do aluno. Esta avaliação inicial, designada por “avaliação de competências”, permite apurar o nível de cada aluno em função das suas aprendizagens prévias nos contextos formal, não formal e informal. Com base nesta avaliação, é elaborado um plano educativo individual para cada participante. O plano identifica as lacunas que a nível da aprendizagem têm de ser colmatadas antes da realização do teste e exame final. Posteriormente será emitida uma “declaração de competência” onde constam os elementos curriculares do ensino e formação profissional já dominados pelo participante (Eurostat, 2006).

Em Espanha, no âmbito dos ensinos primário e secundário para adultos, a avaliação inicial deve assegurar orientação educacional, assim como a colocação de cada aluno. As condições da avaliação inicial são definidas por cada Comunidade Autónoma. Em algumas delas, a legislação especifica que a avaliação pode ter em consideração os resultados de aprendizagem alcançados através da educação não formal e informal. A Lei da Educação de 2006 estabelece que as autoridades educativas podem organizar exames de qualificação, direcionados a alunos com mais de 18 anos e sem um certificado de conclusão do ensino secundário inferior (*Graduado en Educación Secundaria Obligatoria*). Tal lei prevê também que as autoridades educativas devem organizar, periodicamente, exames finais para a obtenção do certificado de conclusão do ensino secundário superior (*Bachiller*) para pessoas com idade igual ou superior a 20 anos. O mesmo se aplica ao ensino e à formação

Na República Checa, a Lei da Educação de 2004 criou a oportunidade dos alunos realizarem exames de nível secundário superior a todas as disciplinas (ou outras componentes dos programas) sem que tenham frequentado a escola anteriormente. É igualmente possível fazer diferentes componentes do exame de conclusão do ensino secundário superior ou do ensino pós-secundário não superior (PDWXULWQtJNRX&WbDjNRXãND ou *absolutorium*). Além disso, a Lei de 2006, sobre a verificação e o reconhecimento das aprendizagens do ensino complementar, introduziu um novo tipo de qualificação formal, as “qualificações parciais”. Estas são atribuídas apenas pelo sistema de formação contínua, podendo ser obtidas por via da participação em cursos de formação organizados ou por validação das aprendizagens prévias (Eurostat, 2006)

Na Áustria, as pessoas que no seu trabalho têm um estatuto semelhante ao de “aprendiz”, numa determinada atividade comercial, podem realizar um exame de certificação de aprendizagens (*Lehrabschlussprüfung*), pelo qual adquirem uma qualificação profissional formal. Instituiu ainda um exame de admissão especial para alunos adultos (*Berufsreifeprüfung*), que reconhece de algum modo as aprendizagens prévias. Basicamente, os alunos podem ser dispensados de determinadas componentes se provarem possuir as respetivas competências (Eurostat, 2006). Na Polónia, os cidadãos maiores de 18 anos que não frequentem programas, a tempo inteiro ou parcial, podem fazer “exames externos” que conduzem diretamente à conclusão dos ensinos primário ou secundário. Na Noruega, os alunos adultos podem efetuar exames dos ensinos secundários inferior e superior em diversas disciplinas, na qualidade de candidatos externos e sem terem frequentado o curso. Em diversos países, os

conhecimentos e as competências exigidos pelas qualificações formais podem ser reconhecidos e validados através de vários métodos de avaliação, que diferem dos tradicionais exames escolares. Estas modalidades de avaliação incluem o método do portefólio, a demonstração, a simulação ou a observação (Eurodice, 2011)

Em França, todas as qualificações profissionais podem ser obtidas através de um processo de validação específico, designado por VAE (*Validation des Acquis* GH O (SpULHQ) F. Estabelecido em 2002, este processo permite que os alunos adultos validem aprendizagens adquiridas em diferentes contextos (por exemplo, numa atividade profissional, trabalho voluntário ou atividades sociais, políticas e culturais) de forma a obterem uma Educação Formal de Adultos: Políticas e Práticas na Europa. O período mínimo de experiência exigido para aceder ao processo da VAE é de três anos. A validação dos resultados de aprendizagem relacionados com as qualificações do nível secundário superior regular é feita em várias etapas, baseando-se, principalmente, no método do portefólio. O portefólio do candidato é avaliado com base nos requisitos definidos para o diploma pretendido. O procedimento de validação pode levar diretamente à atribuição de uma qualificação completa ou parcial, sendo que neste último caso especifica as componentes que o candidato tem de concluir para obter a qualificação completa. Se o candidato não mostrar provas de quaisquer resultados de aprendizagem relevantes, o processo não permite qualquer tipo de certificação (Eurydice, 2011)

No âmbito da Iniciativa Novas Oportunidades, Portugal desenvolveu uma abordagem sistemática para o reconhecimento e validação das aprendizagens não formais e informais (conhecido como processo RVCC). Sobre este não me prolongarei mais, uma vez que já foi abordado noutro capítulo.

Na Finlândia, a validação das aprendizagens adquiridas engloba, sobretudo, as qualificações baseadas em competências, e que se dividem por três níveis: ensino secundário superior profissional (nível 3 da CITE⁵), ensino complementar

⁵ **Ensino secundário superior (ensino secundário):** Este nível inicia-se, por norma, depois de concluída a escolaridade obrigatória (não sendo o caso em Portugal, dado que a escolaridade obrigatória foi alargada até aos 18 anos de idade). A idade de admissão situa-se, normalmente, entre os 15 e os 16 anos. Em geral, o

profissional e especialização profissional. As qualificações baseadas em competências de nível secundário superior correspondem às obtidas no contexto do ensino e formação profissional para jovens. Para alcançar uma qualificação profissional de nível secundário superior, os alunos têm de demonstrar que têm os conhecimentos e as competências necessários para exercer uma determinada profissão. Independentemente de como e onde as tenham adquirido, os alunos adultos podem provar as suas competências profissionais em testes de competência (ou seja, os candidatos podem efetuar os seus exames após ou durante a formação formal, ou sem qualquer formação formal). As orientações para as qualificações, indicam quais as competências profissionais que devem ser demonstradas para adquirir o certificado de qualificação e definem as componentes que constituem a qualificação e os métodos relativamente à demonstração das competências profissionais (por exemplo, demonstrações de competências, observação, entrevistas, questionários, portefólio e/ou projeto) (Eurydice, 2011)

Métodos de avaliação como portefólios, demonstrações ou observações, normalmente são utilizados apenas no sistema de educação e formação contínua para validação das qualificações profissionais existentes (por exemplo, as qualificações parciais na República Checa). Em alguns países, estes métodos de avaliação são ainda utilizados como instrumento de orientação e aconselhamento e não como de avaliação. É o caso do Reino Unido (Escócia), onde o método do portefólio é geralmente utilizado como instrumento de orientação, ajudando os alunos a autoavaliarem o seu desenvolvimento educativo e a fazer escolhas adequadas ao nível da educação ou formação. Neste caso, o processo de autoavaliação não conduz à obtenção de uma qualificação ou de um certificado formal (Eurydice, 2011).

Em geral, o reconhecimento de aprendizagens no âmbito da educação não formal e informal surge, antes de mais, como um processo utilizado no contexto

acesso é condicionado à conclusão com aproveitamento da escolaridade obrigatória e a outros requisitos mínimos. O ensino a este nível está, frequentemente mais estruturado em torno de disciplinas do que no nível 2 da CITE. A duração normal do nível 3 da CITE varia entre os dois e cinco anos. (Eurydice, 2011)

da educação e formação profissional, e não no contexto das qualificações do ensino geral.

São várias as modalidades de educação e formação de adultos existentes na Europa, sendo a avaliação por competências o modelo mais recente em Portugal e de maior impacto, adesão por parte dos adultos/formandos e investimento por parte do governo. É sobre este modelo de reconhecimento e validação de competências que assenta a investigação que apresentaremos mais adiante.

4. RESENHA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO DE ADULTOS EM PORTUGAL

A ALV, nomeadamente a Educação e Formação de Adultos, surgiu em “força” nesta última década, fruto não só de uma publicidade massiva por parte dos *mass media* como também da situação social e económica difícil que Portugal tem atravessado.

Num país, como Portugal, que apresenta, tradicionalmente, baixos níveis de educação de base, de qualificação, de certificação escolar e profissional da população adulta, em comparação com os demais países europeus, a necessidade de recomposição dos sistemas educativos e de articulação dos sistemas de educação e formação tem conduzido a uma convergência de preocupações em torno da problemática do reconhecimento e validação de competências e sua implementação. (Lindeza, 2009).

Fruto de muito investimento, trabalho e dedicação, já milhares de pessoas adultas, empregadas e desempregadas, foram certificadas em Portugal.

Em Portugal, o Ministério da Educação (ME) considera que toda a pessoa com mais de 15 anos de idade tem direito às mais variadas ofertas formativas escolar e profissional, através das modalidades especiais de educação escolar. O Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social (MTSS), através do Instituto do

Emprego e Formação Profissional (IEFP), repartiu durante muito tempo a sua oferta de formação por dois grupos etários, o dos “jovens até aos 25 anos” e o dos “adultos maiores de 25 anos” (Canelas, s/d).

³Hoje, a expressão educação e formação de adultos só pode ser entendida enquanto ALV, que coloca a tónica na dimensão temporal da aprendizagem e do conceito de aprendizagem em todos os domínios da vida, que acentua a diversidade de espaços, contextos e situações em que acontece a aprendizagem⁶

Desta forma, pode-se abordar o desenvolvimento histórico da educação e formação de adultos em Portugal e simultaneamente os momentos estratégicos para a evolução da educação e formação de adultos, de acordo com a seguinte linha cronológica (Canelas, s/d; Lavoura, 2011):

- Criação do Fundo de Desenvolvimento da Mão-de-Obra (1962), do Instituto de Formação Profissional Acelerada e do 1º Centro de Formação Profissional Acelerada ou Formação Profissional de Adultos (1963), visando a qualificação de trabalhadores num curto espaço de tempo, desde que tivessem idade igual ou superior a 18 anos, soubessem ler, escrever e contar.
- No âmbito da reestruturação do Ministério da Educação (ME) é criada a Direcção-Geral de Educação Permanente (1971), que promove atividades de alfabetização e cursos supletivos de ensino primário para adultos. Os programas e métodos utilizados eram diferentes dos do ensino regular, e foi igualmente criada uma rede de bibliotecas fixas e itinerantes, como forma de promover a leitura.
- Em 1976, na Assembleia da República, é aprovado o Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos (PNAEBA), estando prevista a sua implementação na década de 1980-1990.
- Reconhecimento das Associações de Educação Popular como interlocutores da Administração Central para a EA (1976).

⁶ *Diário da República, 2.ª série, N.º 95 de 17 de maio de 2013*

- Criação da Direcção-Geral de EA (1979), em substituição da DGEP, e início da implantação de redes de coordenações distritais e concelhias de EA, integradas nos serviços descentrados das Direcções Regionais de Educação.
- Criação do IEFP, Instituto do Emprego e Formação Profissional (1979), no quadro do Ministério do Trabalho.
- Início de uma articulação sistemática entre Educação e Trabalho (1980-1985), iniciando em regime experimental, três cursos de ensino recorrente no local de trabalho.
- Em 1985, procede-se à reestruturação do IEFP, descentralizando a sua intervenção através dos Centros de Emprego e dos Centros de Formação Profissional e passando a ser uma instituição com representação da Administração, das confederações patronais e sindicais.
- A aprovação da Lei da Formação em Cooperação (1985) permite um aumento do envolvimento de empresas e outras entidades na formação profissional contínua.
- Em 1986, é promulgada a Lei de Bases do Sistema Educativo que não contempla a EA, presente PNAEBA.
- As ajudas comunitárias e o Subprograma para a EA do PRODEP I, permitem a implementação de projetos regionais diversos enquadrando-os com as realidades locais e, desta forma promover a alfabetização, dinâmicas ao nível da educação e formação popular, reciclagens e formação profissional, permitindo uma certificação escolar de 1º e 2º ciclos e o nível I de qualificação profissional (1989-1993).
- Com o Fundo Social Europeu (FSE) aumentou-se a formação profissional nas áreas da Agricultura e Pescas, da Indústria, do Turismo, da Administração Pública e da Saúde.
- Com o PRODEP II deixa-se de ter uma visão mais global de EA, e, desta forma, os apoios são quase todos para o ensino recorrente (1994-1999).

- Em 1996, é criada a Comissão Nacional para o Ano da Educação e Formação ao Longo da Vida e apresentada a Magna Carta sobre Educação e Formação ao Longo da Vida (1997).
- Foi a partir da implementação do Plano Nacional de Emprego (1998) que a Educação e Formação de Adultos começou a ser mais valorizada e a ganhar força, sendo que no Pilar I “Melhorar a empregabilidade” foi lançado o “Programa da Sociedade Saber+”, cujo publico alvo eram adultos e pretendia-se trabalhar com estas questões da educação e formação de adultos ao longo da vida. Criaram-se ainda Programas de Educação/Formação para jovens e adultos sem a escolaridade obrigatória, com vista à obtenção de uma dupla certificação.
- Em 1999, é criada a Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA), tutelada pelo ME e MTS, e com ela uma nova realidade ao nível da educação e formação de adultos se desenvolve: publica o Referencial de Competências-Chave para a Educação Básica de Adultos (2000), constrói o Sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC); conceptualiza e operacionaliza os Cursos de Educação e Formação de Adultos de nível básico, com dupla certificação escolar (1º, 2º e 3º ciclos) e profissional (níveis I e II) – (2000), cria os primeiros Centros RVCC (2000), as Ações Saber+ e as ações de formação de curta duração.
- Em 2002, é extinta a ANEFA e criada a Direção Geral de Formação Vocacional (DGFV), tutelada pelo Ministério da Educação.
- A criação da Iniciativa Novas Oportunidades, em 2005, marca uma viragem na política do nosso país, uma vez que a questão da qualificação dos portugueses, passa a ser tema de interesse, prioritário e de debate. Elevar a formação de base da população portuguesa, desenvolver competências as necessárias no adulto para que desta forma seja mais autónomo, capaz e eficiente nos vários contextos da sua vida, incluindo o profissional, é definitivamente um dos objetivos major do governo.
- Em 2006, é publicado o Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de adultos, de nível secundário.

- Em 2007, são criados os Cursos de Educação e Formação de Adultos de nível secundário e as Ofertas Modulares de Formação.

- Em 2008 a rede de centros passa a designar-se Centro Novas Oportunidades e o número de Centros RVCC passa de 270, em 2006, para 454 em 2010.

Porém, em Março de 2013, a INO chega ao seu término e desta forma todos os CNO também. Desde então, a Educação de Adultos parece estar numa situação de indefinição política.

O governo apresentou um projeto de portaria que cria os centros para a Qualificação e o Ensino Profissional (CQEP). Estes centros deveriam estar a funcionar no final de março deste mesmo ano, 2013, o que não sucedeu. Tudo indica que os CNO's irão ser substituídos por uma nova rede de entidades mais preocupadas com a empregabilidade do que com a educação e formação. Os CQEP vão trabalhar ao nível da orientação profissional de jovens e adultos. Esta situação leva-nos a refletir sobre alguns aspetos. No caso de se localizarem em escolas que possuam serviços de Psicologia e Orientação, os dois serviços coexistem...; as funções dos técnicos de acolhimento e orientação e as dos técnicos de RVCC acabam por se misturar, diminuindo a especialização de ambos; a figura do avaliador externo nos júris de certificação deixa de existir, assim como a formação complementar...; substituem-se os portefólios enquanto forma de avaliação (método credível conforme relatório do Cedefop *European Guidelines for validating non-formal and informal learning*, 2009) por exames, como forma de garantir melhor qualidade na certificação. No entanto, onde está qualidade quando, desta forma, o que se pretende é decorar, memorizar os conteúdos? O Governo argumenta que o RVCC não acrescenta saber ao que já se tinha. Talvez o governo não saiba, mas toda a investigação científica revela que a reflexão crítica sobre o que se aprendeu ao longo da vida, via formal ou informal, constitui um poderoso meio de aprendizagem, uma transformação da experiência em conhecimento. O Governo terá também de explicar como vai a ANQEP [Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional] elaborar as matrizes dos testes, como prevê o projeto. O argumento da empregabilidade, levou ao término desta iniciativa, mas as políticas do Governo estão a criar desemprego. Analisando este facto, como pode vir o mesmo Governo falar do

impacto da educação de adultos, promovida pela INO na empregabilidade? O Governo salienta que apenas serão financiados os CQEP que funcionem em escolas públicas e em centros da rede do IEFP. Retoma então a ideia da INO de utilizar melhor os recursos humanos dos serviços públicos. Tudo indica que não se irá cumprir o que se vai legislar, apenas se pretende eliminar os . Abrir-se-á, sob o falso argumento da crise financeira, um enorme vazio na Educação Adultos – que deveria ser uma prioridade absoluta de qualquer governo.⁷

Apesar do atual momento de incertezas na educação de adultos, a verdade é que a educação e formação de adultos em Portugal tem evoluído muito, o que se deve à adesão do país à Comunidade Europeia, a qual viria a estar na origem da atual União Europeia. Observa Rothes (2009) que, graças a diversos fundos e programas comunitários, foram canalizadas verbas elevadas permitindo, dessa forma, condições de financiamento que o setor nunca tinha conhecido, principalmente na formação profissional que foi a mais privilegiada.

Nos últimos vinte e cinco anos do século XX e em resultado da crise económica que marcou o mundo capitalista, a educação e formação começaram a afirmar-se, principalmente a EA (Lavoura, 2011). Tem-se verificado uma crescente preocupação com a “harmonização” dos sistemas educativos e formativos, pois só desta forma é que o mercado europeu de trabalho se tornará mais competitivo, e simultaneamente estimula-se a competitividade entre as próprias entidades promotoras de educação e formação (Freiras, s/d).

A Lei de Bases do Sistema Educativo nº 46 de 14 de Outubro 1986, refere-se ao Ensino Recorrente (ER), como uma forma especial de educação escolar. Ora este tipo de Ensino era completamente escolarizado, pouco ou nada individualizado em função das necessidades dos formandos, o que se traduziu no incumprimento dos objetivos para os quais foi construído. Os principais motivos prenderam-se com a indisponibilidade de tempo dos alunos, já que estes cursos exigiam muita disponibilidade horária. Estamos a falar de adultos, com vidas pessoais, sociais e profissionais e não de crianças ou jovens em fase de desenvolvimento cuja disponibilidade para a educação e formação é total ou

⁷ Luís Capucha, fevereiro 2013

quase total. Logo, o ER teria que ser pensado e ajustado em função das características do seu público alvo. O facto de ter muitas semelhanças com os cursos diurnos (testes, pura transmissão de conhecimentos sem adequação ao aluno...) também não ajudou ao sucesso do mesmo (Freitas, s/d).

A política educativa depois de Abril 1974, basicamente assentou em dois parâmetros: escolaridade obrigatória e qualificação escolar média ou superior (Freitas, s/d). Privilegiou-se o acesso de crianças a uma escola com o currículo simplificado, que recorria a professores pouco qualificados e mal remunerados, que tinha, portanto, baixo custo. A evolução da situação de Portugal desde o 25 de Abril e até aproximadamente há 10 anos atrás deu-se de forma qualitativa, o que contribuiu para aumentar as discrepâncias entre o país e os restantes países europeus (Pereira, 2009)

A ANEFA nasce então durante o terceiro ciclo educativo intitulado como “Reforma” iniciado em 1986. Surgem as medidas de segunda oportunidade, que dizem respeito às iniciativas de ações na EA, na perspetiva de uma Educação Compensatória (Ribas, 2004). Verifica-se então que há mais de uma década que Portugal apresenta melhorias qualitativas e quantitativas visíveis, fruto também de professores e formadores mais qualificados.

Ao fazer a avaliação da atuação da ANEFA, esta Agência pública trazia uma nova conceção e preconizava novas soluções para o campo da educação e formação de adultos, referindo-se não mais como EA, mas “Educação e Formação de Adultos”. Esta nova forma de educação para pessoas adultas, tem como objetivo o desenvolvimento pessoal, a construção da cidadania, a promoção de conhecimentos e a preparação para o trabalho. O Programa tinha como objetivo a preparação do sistema educativo português para as exigências económicas e sociais decorrentes da integração do país à União Europeia (Barroso, 2003)

4.1. Dados da Investigação e Avaliação do Processo de RVCC

Foi principalmente a partir do ano de 1999 que o Governo Português começou a apostar de forma mais intensa na educação e formação de adultos e mais recentemente (2007) no tão falado projeto “Novas Oportunidades”, através da certificação de competências ao nível do 4º, 6º, 9º e 12º anos de escolaridade nos Centros Novas Oportunidades.

No âmbito da educação e formação de adultos e mais concretamente do RVCC, vários são os autores que têm desenvolvido estudos neste âmbito. De uma forma geral, grande parte dos estudos desenvolvidos apontam para motivos pessoais e intrínsecos os que levam as pessoas a frequentarem este processo. Por outro lado, é também ao nível pessoal que são identificados os principais impactos da formação. No entanto, dentro da vertente pessoal, existe uma série de derivações que justificam a frequência e posterior certificação através do Reconhecimento e Validação de Competências, como poderemos analisar de seguida.

Vários autores, como Moreira (2008) e Fumero e Pereira (s/d), concluíram que o impacto do processo de reconhecimento, validação e certificação de competências nos percursos de vida dos indivíduos que frequentam o processo de RVCC foi mais ao nível pessoal do que social e laboral, confirmando assim os resultados obtidos noutras investigações. Referem ainda que o RVCC assume uma maior importância nas mudanças ocorridas nas competências profissionais e na adaptabilidade do que na inserção profissional e na melhoria das condições de trabalho dos indivíduos. Assim, a educação e formação de adultos não só gera uma atitude positiva relativamente à aprendizagem, como, quando comparado com o sistema de ensino regular ou recorrente, proporciona melhores condições para que essa atitude se transforme em comportamento.

Estes são dados interessantes, já que nos remetem para uma reflexão acerca do pensar, da construção dos programas de formação de adultos, que deveriam ter como objetivo principal a promoção da cidadania nesta nova realidade social. A ideia com que se fica é que a educação e formação de adultos apresenta um impacto mais positivo na vida pessoal dos adultos/formandos do que na vida profissional. No entanto, desencadeia estímulos positivos face à formação e

desenvolve capacidades autodidatas nos formandos, capacidades que são exercidas nos vários domínios da vida dos adultos, inclusive o profissional.

Outros autores têm apontado críticas, considerando que os indivíduos que frequentaram e foram certificados no Projeto Novas Oportunidades continuam “perdidos” no que respeita à esfera profissional, parecendo haver em alguns casos um colecionar de cursos atrás de cursos. Além disso, a certificação escolar que alguns obtêm de forma facilitada não resolve os problemas do mercado de trabalho e emprego (Moreira, 2005). Em alguns casos o processo de formação parece dirigir-se exclusivamente para a obtenção da certificação, e não tanto para desenvolver a capacidade crítica e de argumentação, tão importante num mundo que está em constante transformação. Estas críticas apontadas por Moreira poderão corresponder a algumas situações particulares (é de referir que o seu estudo se realizou apenas num CNO), o que explicaria a divergência de dados com outros estudos.

Com efeito, outros estudos apontam para direções e conclusões bem diferentes das do anterior. Assim, verificou-se que os formandos ou adultos (designações comumente aceites) salientam que as principais transformações promovidas pelo processo de RVCC reportam-se à possibilidade de melhor inserção no mercado de trabalho, oportunidade de redefinições nas relações interpessoais com familiares (nomeadamente com os filhos) e nas comunidades nas quais se inserem; incentivo à continuidade no processo de formação, promoção de competências e de habilidades até então desconhecidas e portanto não trabalhadas. As expectativas para o futuro estão associadas à continuidade no mercado de trabalho, realização e conclusão de formações específicas que vão frequentando e alcançar o ensino superior (Fumero & Pereira s/d).

Mais uma vez, e corroborando estudos anteriores, as principais alterações no adulto são a nível pessoal e, de uma forma geral, referem-se à aquisição de ferramentas e conhecimentos que permitam de alguma forma assegurar o emprego, prever uma melhoria no mesmo ou candidatarem-se ao ensino superior. No entanto, nenhuma destas situações é garantida, ou seja, esta é uma forma que os adultos/formandos encontraram para “se sentirem mais protegidos” no mundo laboral.

O regresso à escola também poderá decorrer da busca de reconhecimento (Meireles & Xavier, 2010). O reconhecimento e validação de competências, (processo característico da educação e formação de adultos, através do qual, evidenciam as suas competências para posterior certificação), reforça a autoestima, valorização pessoal, desenvolve competências de empregabilidade e promove a resiliência dos indivíduos. Neste estudo constatou-se ainda que alguns adultos/formandos pretendem no futuro dar continuidade ao processo de formação, talvez até ir para a Universidade.

As pessoas que frequentaram os processos de reconhecimento, validação e certificação de competências têm vindo a apresentar perceções positivas sobre o impacto do processo de validação nos seus diversos contextos de vida (Serras, 2011). Ao nível pessoal, os adultos percecionam um aumento do autoconhecimento e expectativas de melhoria dos seus projetos de vida; ao nível profissional, os adultos não reportam uma progressão ou mudança na carreira profissional, nem aumento de salário, no entanto, salientam-se outros aspetos positivos, tais como: iniciativa, competitividade, satisfação, responsabilidade e desempenho dos adultos na sua atividade profissional; ao nível formativo, percecionam um aumento de competências nas áreas de Tecnologias da Informação e da Comunicação, Cidadania e Profissionalidade, Linguagem e Comunicação, nomeadamente, na leitura e interpretação de textos, conhecimento de línguas estrangeiras e da vontade de progressão de estudos. Discutem-se ainda as vantagens da Iniciativa Novas Oportunidades nos diversos contextos de vida dos adultos.

Lavoura (2011) referiu que estes adultos com baixa escolaridade estão atentos sobretudo à sua empregabilidade e acreditam que a Iniciativa Novas Oportunidades é uma ferramenta que lhes poderá oferecer mais segurança ao nível da empregabilidade, seja para concluir o ensino básico ou o secundário. Os adultos sem a escolaridade obrigatória (12º ano) pretendem obter mais qualificação profissional, apesar de compreenderem que é necessário investir na certificação escolar. Esta certificação escolar é entendida como um meio para chegar a um fim, ou seja, ter mais prestígio ou mérito profissional. A certificação escolar é importante para o desenvolvimento do indivíduo e simultaneamente para o desenvolvimento de uma sociedade em que este indivíduo adquire mais

competência e aposta na sua formação profissional. A empregabilidade é um objetivo da população adulta portuguesa pouco escolarizada e através dos centros de novas oportunidades, esta população poderá alcançar os seus objetivos e metas investindo na formação. O grande impacto da educação e formação de adultos ajudou a autora a compreender as estratégias e os meios que os adultos utilizam para vingar neste mundo laboral e no mundo de enriquecimento pessoal.

Fernandes & Meireles (2009) salientaram que o balanço de competências não é mais do que uma reflexão sobre as experiências de vida, verificando-se, inevitavelmente, a descoberta de competências que se encontravam implícitas na história de vida do adulto, possibilitando a identificação de competências pessoais, profissionais e sociais. Referiram que tal desocultação das competências desenvolvidas ao longo da vida é muitas vezes uma surpresa para o próprio adulto, que habitualmente as subestima ou desvaloriza. O balanço de competências exige por um lado, a noção de descoberta, na medida em que o próprio adulto vai identificando competências que até então desvalorizava e, por outro, revela-se como uma construção, uma vez que o adulto tem a oportunidade de refletir sob o seu percurso pessoal, profissional e/ou social, facilitando o seu autoconhecimento e, simultaneamente, impulsionando-o para projetos futuros significativos. O balanço de competências proporciona sobretudo, a reflexão sobre experiências de vida passadas e, muitas vezes, desvalorizadas pelos indivíduos. Assim, o Balanço de Competências realizado durante o processo de reconhecimento, apesar de se basear no passado, impele o adulto para a definição de novos projetos e construção de novos caminhos.

Inerente ao balanço de competências, surge a abordagem autobiográfica que incide sobre a história de vida do adulto, que faz um balanço das suas vivências, atendendo a acontecimentos e/ou pessoas significativas no seu percurso de vida, possibilitando a identificação de recursos que o direcionem para a concretização de projetos futuros (Fernandes & Meireles, 2009).

Até à data, como grande referência na investigação de educação e formação de adultos, temos o trabalho de Roberto Carneiro e colaboradores. Resultados de 2010, fruto da avaliação externa da iniciativa Novas oportunidades realizada pelo

Centro de Estudos Dos Povos e Culturas de Expressão Portuguesas (CEPCEP) da Universidade Católica e sob a coordenação do Professor Roberto Carneiro, demonstram o seguinte (Carneiro et al., 2010):

- Os maiores ganhos para os formandos/adultos são ao nível da Literacia e das e-Competências;
- Forte reforço da autoestima e motivação para continuar a aprender - "Aprender a aprender", com reflexos ao nível dos "ganhos do eu": aumento de cultura geral, reforço da vontade de continuar a estudar e aumento do sentimento de segurança e maior extroversão;
- Melhoria das "*soft-skills*": competências pessoais e sociais, cívicas e culturais.
- Família como responsável na procura da Iniciativa - a assimetria de qualificação;
- Em relação a 2009, verificou-se por parte dos indivíduos certificados um aumento do acesso à Sociedade de Informação; para usos pessoais e profissionais a percentagem de utilizadores de Internet elevou-se de 67% para 83% e os "*heavy users*" passaram de 35% para 60%;
- As pessoas declaram ainda que a iniciativa novas oportunidades permite concluir ciclos de estudo que ficaram em aberto ao longo da vida.
- 32% das pessoas disseram ter havido pelo menos um fator positivo na sua vida profissional motivada pela passagem pela Iniciativa Novas Oportunidades. A maioria relata como fatores positivos os seguintes:
 - Maior responsabilidade sobre terceiros;
 - Maior estabilidade de emprego;
 - Alargamento de competências

Sumariamente, e ainda neste estudo concluiu-se que:

- A política pública adotada gerou adesão e tornou-se marca pública;
- A avaliação tem produzido informação e gerado instrumentos de suporte à reflexão continuada e melhoria contínua de procedimentos.
- A procura massiva, que era necessária para fazer Portugal convergir em qualificações com a Europa e reforçar a competitividade a médio/longo prazo, foi

desbloqueada devido à nova oferta ser mais flexível nos métodos e com horários mais adequados. O “testemunho” positivo dos que estão ou já passaram pela Iniciativa Novas Oportunidades continua a “contagiar” novas adesões.

- A Iniciativa Novas Oportunidades representa um processo inovador de organização do sector público, visando a procura de maior satisfação do cidadão e a oferta de um serviço público de proximidade;
- A generalidade dos certificados pela Iniciativa regista altos graus de satisfação com o processo e evidencia avanços inequívocos no plano das Competências-Chave detidas, destacando-se os progressos no à vontade perante os desafios da sociedade da informação; 30% dos participantes declararam já ter sentido efeitos positivos na carreira profissional;
- O reforço da motivação para continuar a estudar e da autoconfiança nas capacidades pessoais representa um grande benefício para os que concluem o processo de certificação da Iniciativa Novas Oportunidades;
- No entanto, jovens menores de 30 anos, mulheres com idade superior a 50 anos e profissionais pouco qualificados, mostram-se mais “resilientes” a uma adesão espontânea à Iniciativa.

A Iniciativa Novas Oportunidades nasceu para responder a um imperativo de justiça e da necessidade de mobilizar o elevado número de adultos portugueses detentores de baixas qualificações – em percentagem claramente superior ao dos nossos pares europeus – para um novo modelo de oferta educativa, desenhado para reconhecer as competências adquiridas por via não formal e informal e para oferecer os complementos de formação indispensáveis para uma certificação formal de qualificações básicas ou secundárias e profissionais (Carneiro et al., 2010).

A adesão das populações visadas pela Iniciativa foi única, já que nunca nenhum programa implementado em Portugal ao nível da educação teve o impacto e adesão que a Iniciativa Novas Oportunidades teve.

A Avaliação Externa levada a cabo tem vindo a fornecer informação e dados preciosos para a melhoria continuada da Iniciativa bem como dados que

apontam para a sua qualidade e impactos. A Iniciativa Novas Oportunidades encerraria um potencial precioso e de inigualável riqueza conceptual para inspirar a estruturação de um sistema de ALV suscetível de colocar Portugal na dianteira dos demais países Europeus e da OCDE (Carneiro et al., 2010).

Os investigadores deste estudo debruçaram-se também sobre os impactos a nível pessoal, social e profissional da INO na vida dos adultos que frequentaram o processo de RVCC. Note-se que, apesar do estudo ter abrangido os impactos na vida profissional, tal não era objetivo do projeto novas oportunidades, como oportunamente já foi referido. Assim, as conclusões a que se chegaram relativamente aos principais ganhos foram:

- Para 55,5% dos respondentes, verificaram-se ganhos ao nível da cultura geral;
- Nos demais “ganhos do eu” merecem ainda particular destaque a vontade de continuar a estudar, o sentimento de segurança perante a vida e as competências sociais; maior vontade própria e melhoria das capacidades de relação conjugal, parentalidade, acompanhamento escolar dos filhos e cidadania.
- Ao nível dos impactos dos saberes profissionais, 56% dos respondentes manifesta vontade de continuar a aprender profissionalmente, cerca de um quinto das pessoas mudou a situação laboral (esta mudança não se deveu exclusivamente à passagem pela Iniciativa) e 73% declararam manter-se em situação idêntica à anterior. Concluiu-se ainda que aumentou o número dos inscritos em situação de desemprego e sem subsídio de desemprego (para um terço daqueles, esta mudança verificou-se quando já estavam envolvidos no processo de reconhecimento/ formação), 32% das pessoas declararam “ganhos” (de competências, de relação com pares e chefias, de estabilidade no emprego e de aumento de responsabilidades sobre terceiros) e ninguém referiu perdas profissionais decorrentes do seu envolvimento na Iniciativa.

A INO parece contribuir para o desenvolvimento de competências críticas na era da sociedade de informação e da economia do conhecimento. A maioria das pessoas envolvidas continua a referir que passaram a utilizar o computador e a internet (para fins pessoais e profissionais) devido à passagem pela INO.

Os testemunhos dos adultos entrevistados neste estudo, refletem, mais uma vez e de forma consensual, a importância que o envolvimento na Iniciativa Novas Oportunidades teve nas suas vidas e a mudança, sobretudo a nível pessoal, que essa participação gerou. Este balanço foi unanimemente corroborado nas entrevistas feitas à coordenação e às equipas técnico-pedagógicas em todos os Centros Novas Oportunidades selecionados. Os ganhos referidos são muito próximos em todos os centros, independentemente da sua tipologia ou localização.

Pessoas “mais conscientes”, “mais despertas”, “atentas”, “reflexivas”, “críticas”, “motivadas”, “mais realizadas”, “curiosas”, “interventivas”, “compreensivas”, “respeitadoras”, “comunicativas”, “mais cooperativas” e “com uma enorme vontade de prosseguir em termos de aprendizagem” são adjetivos comuns e recorrentes que caracterizam o resultado final da participação destes adultos na Iniciativa Novas Oportunidades. Estes ganhos têm implícitas competências pessoais, interpessoais e sociais, bem como cívicas de grande importância.

Apesar de cada pessoa ser um “caso”, constata-se o consenso entre os adultos envolvidos no processo, inscitos e profissionais de que o “salto” é visível e transversal a todas as áreas, resultando numa postura comum: “agora eu sou capaz e vou continuar”.

Existem pelo menos três das Competências-Chave definidas em ambos os referenciais que parecem congregar os maiores ganhos, ou pelo menos os mais valorizados pelos indivíduos, em especial por aqueles que fizeram o ensino básico através da Iniciativa Novas Oportunidades. Referimo-nos às chamadas “e. Competências” – uso do computador e uso da internet –, à capacidade para “aprender a aprender” e à literacia, isto é, leitura, escrita e oralidade.

Ao nível das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) foi descoberto por estes adultos um “novo mundo”. Exemplos como, “antigamente só tocava no computador para lhe limpar o pó e mesmo assim com muito cuidado e com receio de o estragar, agora não há dia que não vá à internet!” ou então “adoro ir ao Google, basta colocar uma ou duas palavras de um tema do meu interesse, e pronto, fico ali horas a ler e a aprender”, “leio o jornal, “vou” ao banco, envio *e-mails*, falo com amigos, enfim, aquela máquina é um mundo!”, entre outros,

definem bem a importância que tem a literacia tecnológica no uso das TIC, hoje em dia, e a sua estreita relação com o uso de outras competências, como a escrita, a leitura, a pesquisa de informação ou a capacidade de comunicar.

Por outro lado, na base de outra das competências chave, a literacia – leitura, escrita e oralidade – parece encontrar-se o fomento, durante o processo, de práticas que “obrigaram” à sua utilização, como a leitura de uma obra, a redação do Portfólio Reflexivo de Aprendizagens (PRA), ou a apresentação oral de uma atividade desenvolvida.

Quanto à capacidade para “aprender a aprender” – outra competência muito referida por todos os intervenientes – evidencia-se a tomada de consciência da importância que tem a ALV e que faz os adultos querer “não parar por aqui”.

Este foi o estudo, até à data, o mais alargado, estruturado e com rigor científico sobre o programa novas oportunidades.

De acordo com todos os estudos já apresentados, parece ser suficientemente esclarecedor o facto de que o Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, no âmbito da Educação e Formação de Adultos, promove alterações significativas na vida dos adultos que o frequentam e são certificados.

Mais ainda se conclui. Existem evidências de que a autoestima e o autoconceito ao nível da vida pessoal dos adultos é promovido bem como a motivação para dar continuidade a outros projetos de formação e/ou ensino de nível superior e verifica-se uma maior proximidade entre adultos e filhos. Também a vida social dos adultos certificados alargou-se a novas experiências. No campo formativo e profissional, constata-se que não existe uma relação direta entre a certificação e a diminuição de desemprego; no entanto, oferece mais garantias de estabilidade profissional. São também desenvolvidas competências a nível profissional e salienta-se o fator protetor que a certificação confere aos certificados.

No entanto, e a propósito do destino do programa Novas Oportunidades, e mais concretamente do Processo de Reconhecimento e Validação de Competências, Nuno Crato, Ministro da Educação e da Ciência desde 21 de Junho de 2011, solicitou um estudo ao Instituto Superior Técnico sobre este tema, tendo-se

concluído, entre outros, que o RVCC através do programa Novas Oportunidades teve um impacto muito reduzido na empregabilidade e nos salários dos que obtiveram certificação. Não deixa de ser curioso como é que se solicita um estudo sobre um programa, em que se vão estudar, analisar e criticar objetivos que não foram os previstos desse programa. Faria sentido se se pretendesse que tal estudo avaliasse se de facto se alcançaram os objetivos a que o programa se propôs e não outros objetivos que nada têm a ver com a finalidade de tal programa.

É urgente retomar a participação de Portugal no PIAAC da OCDE, para aferir os reais impactos da INO na qualificação da população ativa portuguesa. Urge também ouvir os profissionais e os especialistas e considerar a valorização da população como um investimento indispensável para superar a crise, e não como uma despesa que retira meios que se canalizam quase exclusivamente para o sistema financeiro. Urge ainda criar condições para retomar o crescimento económico, único modo de os recursos humanos mais qualificados que possuímos hoje (formados na Iniciativa Novas Oportunidades, nos cursos profissionais, nos cursos Científico-Humanísticos, nas universidades e politécnicos) possam ser rentabilizados a favor do país e das pessoas. Sem preconceitos e com sentido de justiça.” (ANPEFA, Junho 2012)

A EA tem estado sob avaliação, têm sido identificados os seus impactos. No entanto essa avaliação poderá ser enriquecida com os dados fornecidos pelos avaliadores externos (do nosso conhecimento, não existem investigações que tenham procurado obter estes dados).

Os avaliadores são os representantes da sociedade civil e empresarial nos júris, funcionando como um elemento que valida externamente o processo de RVCC. Nesse sentido, são elementos semi-distanciados do processo, externos às equipas dos centros novas oportunidades (isto é, não são formadores ou técnicos de RVCC, mas também não são elementos da sociedade totalmente distanciados deste processo). Por isso poderão fornecer um olhar sobre o processo que contribua para novo conhecimento nesta área, justificando-se assim a investigação aqui proposta.

Entendendo por saúde “um estado de completo bem-estar físico, mental e social e não somente ausência de afeções e enfermidades “ (OMS) e tendo em conta que os pré-requisitos para a Saúde ou condições básicas emanados na Carta de Ottawa são, entre outros, a paz, a educação, a justiça social e a equidade (Antunes, 2005; Meireles, 2008), parece pertinente tentar entender até que ponto e aos olhos do avaliador externo, este processo tem impactos pessoais, profissionais e sociais na vida dos adultos que o frequentam, e, desta forma, a promoção indireta da saúde dos mesmos.

Acima de tudo, o avaliador externo tem o papel de “repor alguma justiça social” através da certificação de competências, já que em tempos de infância, estes adultos não puderam dar continuidade àquilo que deveria ser o percurso normal de uma criança: Estudar!

Neste sentido, e aproveitando também a minha experiência profissional de 11 anos no âmbito da educação e formação de adultos, pretendo orientar a minha tese de mestrado para o tema referido para desta forma tentar reunir e apresentar evidências (ainda que escassas) nesta área de investigação.

CONCLUSÃO

Finda a revisão de alguma da literatura existente relativa à EA, parece evidente que este nunca foi e talvez não seja nunca um tema consensual, seja pela variedade de modelos existentes, seja pelas diferentes perspetivas sobre a sua importância, seja por questões políticas e económicas.... Mas uma coisa parece certa: a EA existe desde há muitos anos e tem evoluído graças às necessidades imperativas de quem vive em sociedade ter que se adaptar às constantes mutações da mesma.

Independentemente de qual possa ser o sistema educativo e formativo ideal, a educação dos cidadãos é essencial à realização pessoal e coletiva das sociedades minimamente organizadas. Cada pessoa é única: tem qualidades inatas, predisposição para determinadas tarefas, atividades latentes que, através da aplicação do projeto educativo e/ou formativo adequado, podem ser potenciadas e rentabilizadas a favor do próprio, enquanto satisfação individual e promoção da autoestima, como também em benefício da comunidade (Bártolo, D., 2011). Dados recolhidos pelos Censos 2001 deram conta que cerca de 3 milhões de portugueses ativos não possuíam, à data, a escolaridade mínima obrigatória, sendo Portugal um dos países com os níveis mais baixos de literacia (DGFV, 2004), comprometendo seriamente a integração desta população na sociedade do conhecimento. Não obstante, este terço da população acumulou um conjunto de saberes, conhecimentos e experiências e contribui diariamente, com a sua vida, para o desenvolvimento do país. No entanto não viram ainda este património de competências reconhecidas. É neste processo que elas tomam forma, ganham outro sentido e perspetivas, é aqui que a vida do adulto “ganha outra cor”. É nesta fase que verificamos, claramente, o início do mecanismo do “Empowerment” individual por parte do adulto (Bártolo, L. in Bártolo, D, 2012).

"É porque eu amo o mundo
que luto para que a justiça social venha antes da caridade"

(Paulo Freire)

CAPÍTULO 2- ESTUDO EMPÍRICO

1. TEMA EM ESTUDO E SUA PERTINÊNCIA

Vimos, no capítulo anterior, uma série de estudos e investigações sobre os efeitos a nível pessoal, profissional e social da educação e formação na vida dos adultos. No entanto, parece existir pouca informação e investigação que envolva outros intervenientes neste processo, como é o caso do avaliador externo. Será que o avaliador externo, elemento da sociedade participante no reconhecimento de competências, perceciona do mesmo modo os impactos e a relevância social do processo de RVCC? Não existem até à data estudos conhecidos que o possam confirmar. Neste sentido, parece importante tentar entender qual a perspetiva dos avaliadores externos relativamente aos impactos pessoais e sociais da educação de adultos em Portugal.

Os avaliadores externos são os representantes da sociedade no processo de RVCC. Segundo a Carta de Qualidade dos Centros Novas Oportunidades (Canelas, 2007) há uma distinção clara entre o papel da equipa técnico-pedagógica do CNO e o do avaliador externo, competindo a este último a aferição e afirmação social do processo RVCC desenvolvido, no âmbito da avaliação/validação das competências do adulto. Entre as suas funções e responsabilidades, destacam-se a análise do portefólio de cada candidato à certificação, a articulação com a equipa técnico-pedagógica, a integração do júri de certificação no âmbito dos processos de reconhecimento, validação e certificação de competências, e coresponsabilização pela certificação total ou parcial do candidato, legitimando socialmente o processo de reconhecimento, validação e certificação de competências adquiridas por via formal, informal e não formal. Deve ainda colaborar na definição do plano pessoal de qualificação do candidato no final do processo de RVCC, e na definição do plano de desenvolvimento pessoal do candidato no final do processo de RVCC, bem como promover uma rede de parcerias estratégicas entre o centro novas oportunidades e outras entidades da comunidade. Além disso, terá que garantir o sigilo de todas as informações referentes a cada candidato e dar cumprimento aos procedimentos solicitados pela Agência Nacional para a Qualificação, I. P.

(ANQ, I. P.), no âmbito do desempenho das funções de avaliador externo” (Diário da República, 1.ª série — N.º 114 — 15 de Junho de 2011).

Os avaliadores externos são acreditados pela ANQ, I. P., e devem reunir alguns requisitos. Assim, salientam-se, entre outros, ter experiência relevante nos domínios científicos, técnico e pedagógico no âmbito da educação, formação e certificação de adultos e não ter qualquer ligação aos centros novas oportunidades e aos processos de reconhecimento, validação e certificação de competências. Um avaliador externo acreditado está impedido do exercício da respetiva atividade num Centro Novas Oportunidades promovido pela entidade promotora onde o mesmo se encontra em desempenho de funções” (Diário da República, 1.ª série — N.º 114 — 15 de Junho de 2011).

Considerando a participação que os avaliadores externos têm nos processos de RVCC, delineou-se um estudo com as seguintes finalidades:

- Avaliar as conceções dos avaliadores externos, relativas à EA e especificamente ao processo de RVCC;
- Analisar de que forma o reconhecimento e validação de competências, na perspetiva do avaliador externo, poderá capacitar e promover a vida pessoal do adulto a ser certificado;
- Investigar os efeitos sociais e profissionais da certificação através do RVCC na ótica dos avaliadores externos.

2. QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO

Tendo em conta o objetivo deste estudo - caracterizar as perspetivas dos avaliadores externos relativamente ao processo de RVCC, nomeadamente ao nível dos impactos pessoais, profissionais e sociais da EA em Portugal - pareceu relevante orientar a investigação para a experiência profissional concreta dos avaliadores enquanto tal. Desta forma, foram formuladas as seguintes questões de investigação que orientaram o estudo:

- Quais as perspetivas dos AE sobre o processo de RVCC (suas características, funcionamento e credibilidade)?
- Quais as perspetivas dos AE sobre a influência que o processo de RVCC pode ter na vida pessoal, social e profissional dos adultos certificados?

3. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

A metodologia em investigação permite orientar a pesquisa e, obedecendo a um conjunto de normas, torna possíveis a seleção e articulação de técnicas com o objetivo de se poder desenvolver o processo de verificação empírica (Pardal & Correia, 1995).

Dado o objeto de estudo – as perspetivas dos inquiridos sobre o processo RVCC e os seus impactos nos formandos – considerou-se a adoção de uma abordagem mista quantitativa-qualitativa. Pretendeu-se assim abordar as perspetivas dos inquiridos através de dados de natureza quantitativa, permitindo análises quantitativas e comparações, e de dados qualitativos, permitindo o acesso a dados mais detalhados de natureza subjetiva.

As abordagens mistas quantitativas-qualitativas têm sido olhadas com crescente interesse na investigação educacional, por poderem conciliar algumas das vantagens respetivas (Cohen & Manion, 1994; Sampieri, Collado & Lucio, 2006).

Com efeito, as abordagens quantitativas salientam a recolha de dados para responder às questões de investigação ou para testar hipóteses e procedem à recolha de dados com medição de variáveis e a análises com recurso a técnicas estatísticas; os dados mais não são do que tendências passíveis de observação e quantificação e inferidas através de amostras da população; estas abordagens são consideradas mais frágeis ao nível de uma validade interna (pretendem medir o quê?), no entanto, o mesmo não se verifica ao nível da validade externa, já que os resultados se podem generalizar à população (Andrade, 2010; Dalfovo, Lana & Silvana, 2008, Sampieri et al., 2006). Por seu lado, a abordagem qualitativa é intuitiva, interpretativa e descritiva, assentando no desenvolvimento de ideias e conceitos a partir de padrões de respostas obtidas e relacionadas com o/s objeto/s de estudo/s: valores, crenças, atitudes, não passíveis de quantificação; utilizam a recolha de dados do tipo descrição ou observação para responder a questões que muitas vezes são geradas no próprio processo de pesquisa, sendo o seu objetivo a reconstrução da realidade tal como é percebida pelos sujeitos; ao contrário dos métodos quantitativos, os qualitativos têm maior validade interna e menor validade externa, apresentando debilidades quanto à generalização dos resultados. (Bogdan & Biklen, 1994; Sampieri et al., 2006).

No presente estudo, considerando as questões de investigação formuladas, o método adotado foi o inquérito por questionário. Trata-se de um método descritivo muito utilizado em investigação educacional, através do qual habitualmente se recolhem dados num ponto no tempo, com a intenção de descrever a natureza de uma determinada realidade existente ou de caracterizar uma amostra (Cohen & Manion, 1994).

A pesquisa por questionário pode ser utilizada em estudos com amostras de dimensões diversas. O questionário, se for corretamente aplicado e tratado, poderá contribuir para a investigação sobre representações sociais (Hill & Hill, 2002). No presente estudo, este método foi considerado adequado à recolha de dados de opinião, numa amostra com um número reduzido de sujeitos e por ser considerado fiável na investigação em Ciências Sociais.

São vários os autores que se referem ao inquérito por questionário. Segundo Lima (1981), o inquérito por questionário “(...) supõe uma formulação e ordenação rígida de perguntas, respostas e conteúdos relativamente limitado, pouca liberdade dos intervenientes (...) e uma polarização mas o nível de profundidade de informação é relativamente limitado (...)”.

Quivy & Campenhoudt (1992) referem que se trata de aplicar a um conjunto representativo de pessoas/inquiridos, perguntas relativas a uma situação que pode ter índoles diversas (pessoal, profissional e social), com o objetivo de aferir as suas opiniões, expectativas e atitudes relativas a questões humanas e sociais, bem como os seus níveis de conhecimento ou consciência de um problema ou acontecimento.

Neste sentido, foi utilizado um questionário elaborado no âmbito deste estudo, disponibilizado *online*, e aplicado de forma direta uma vez que cada inquirido preencheu e submeteu o seu questionário (Quivy, & Campenhoudt 1998, p. 190).

Entre as vantagens apontadas aos questionários *online* estão as seguintes: as respostas costumam ser recebidas rapidamente; não há custos associados; os dados podem ser recolhidos para uma base de dados e analisados posteriormente; o tempo necessário para tratamento de dados é reduzido; os erros podem ser corrigidos facilmente. No entanto, também se poderão verificar alguns problemas: a amostragem é problemática se o universo for desconhecido; são necessários cuidados para evitar que pessoas respondam mais do que uma vez; em questionários por *email*, algumas pessoas modificam as perguntas (Hill & Hill, 2002).

3.1. Instrumento

O instrumento utilizado neste estudo foi um questionário de tipo misto, constituído por questões fechadas com o formato de escala de *Likert*⁸ e por

⁸ Escala de Likert é composta por um conjunto de frases em relação às quais se pede ao sujeito que está a ser avaliado para manifestar o grau de concordância (por ex. desde o discordo totalmente até ao concordo

questões abertas (Anexo 1). O questionário, intitulado “Impactos pessoais, sociais e profissionais da Educação de Adultos na perspetiva dos avaliadores externos” foi construído pela autora do estudo. Tratou-se de um questionário autoadministrado, em formato eletrónico, não tendo havido qualquer interação direta com o investigador.

Relativamente às questões fechadas, os avaliadores teriam que avaliar numa escala de um a quatro, (sendo que um significa discordo totalmente e quatro concordo totalmente) expressando o grau de concordância com cada afirmação e/ou questão do questionário. A elaboração das questões abertas foi orientada no sentido de obter o significado que os respondentes atribuem às experiências vividas enquanto participantes no processo de RVCC como avaliadores externos.

Para a elaboração do questionário partiu-se do estudo de Roberto Carneiro e colaboradores, realizado em 2010, no âmbito da avaliação externa da iniciativa Novas Oportunidades realizada pelo centro de Estudos da Universidade Católica (CEPCEP), e ainda da própria experiência profissional da autora na Educação de Adultos. Uma primeira versão do questionário foi analisada em profundidade por dois especialistas da área da Educação de Adultos e da área da Psicologia Educacional, tendo sido posteriormente sujeita a alterações que foram sugeridas. Dada a dificuldade de acesso a uma pequena amostra semelhante ao grupo de inquiridos, não houve oportunidade de realizar um estudo piloto do questionário.

Os questionários foram enviados por *email* a 8 de janeiro de 2013 e submetidos até dia 24 de fevereiro de 2013, através do *Google drive* a todos os avaliadores externos integrados na base de dados da Nut III. No *email* endereçado aos avaliadores, fez-se referência ao estudo em questão, assim como a “inovação do estudo” e consequentemente o interesse científico, uma vez que, como já foi referido, até então desconheciam-se estudos neste campo. Houve também o cuidado de se informar os AE quanto ao anonimato e confidencialidade das respostas.

totalmente). Mede-se a atitude do indivíduo somando, ou calculando a média, do nível selecionado para cada item (Likert & Murphy, 1993).

3.2. Participantes

A amostra para este estudo foi obtida através de uma base de dados dos avaliadores externos que pertencem à NUT III, facultada pelos Centros Novas Oportunidades Coopetape e Tecminho. O universo era constituído por 49 avaliadores e a amostra do presente estudo fixou-se em 34 avaliadores. Segue-se uma breve descrição desta amostra.

Tabela 1. Idade e número de anos enquanto avaliador externo da amostra (N=34)

	Idade (em anos) Avaliador Externo	Número de Anos de Experiencia Enquanto Avaliador Externo
Média	47, 65	7,1
Mínimo	34	2
Máximo	37	12

Relativamente às atividades profissionais a grande maioria são professores, como se pode verificar no gráfico abaixo.

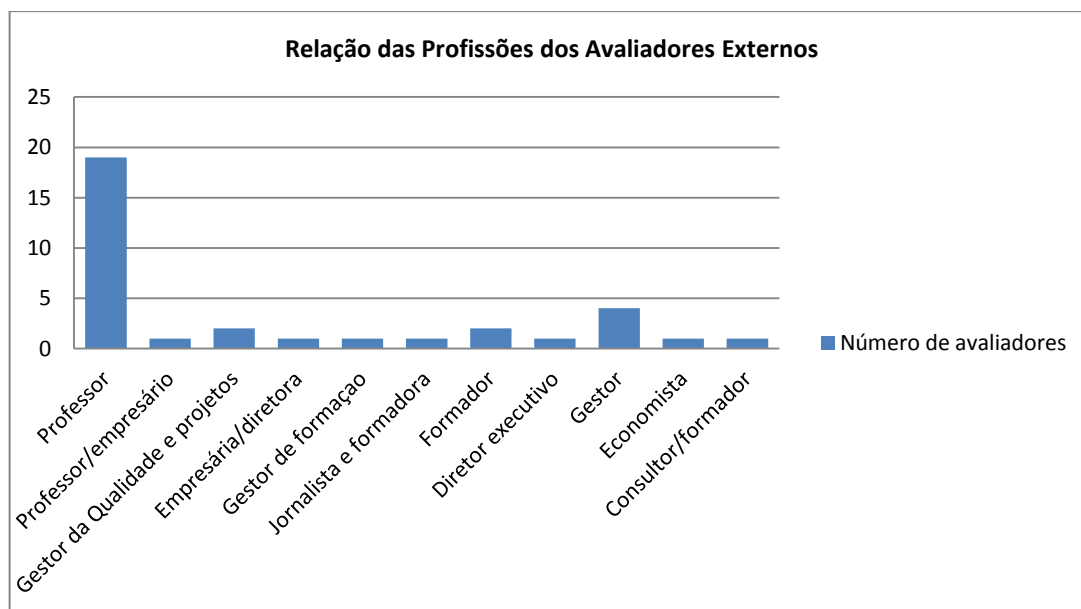


Figura 1. Distribuição por profissão dos avaliadores externos da amostra (N=34)

Quanto às habilitações literárias, o número de avaliadores externos com licenciatura é muito próximo do número de avaliadores com mestrado, sendo estes os dois graus que mais se destacam, como se pode verificar na tabela abaixo.

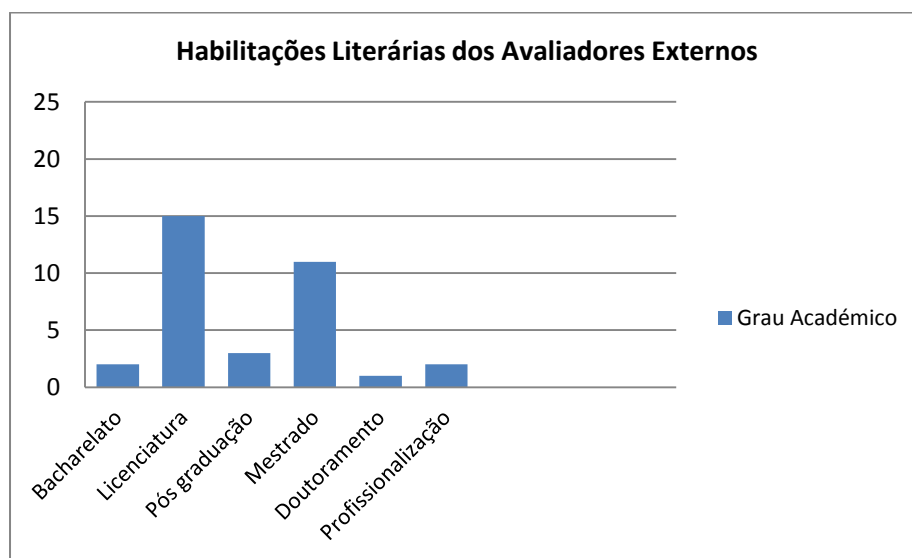


Figura 2. Distribuição por habilitações literárias dos avaliadores externos da amostra (N=34)

3.3. Procedimentos

Os questionários foram enviados por *email*, com uma breve apresentação da autora e do estudo, tendo sido solicitado que respondessem e submetessem o mesmo. Dos 49 questionários enviados para a totalidade dos AE que integravam a base de dados, 6 foram devolvidos porque os endereços de *email* já não estavam ativos. A amostra ficou constituída por 34 avaliadores, cujos questionários foram rececionados devidamente preenchidos (a taxa de resposta situou-se nos 79%).

4. PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS

A análise dos dados recolhidos no questionário foi feita através da estatística descritiva, para as questões fechadas, e de análise de conteúdo, para as questões abertas.

Para as questões fechadas optou-se pela utilização da estatística descritiva, sendo apresentadas as médias e frequências dos dados de carácter quantitativo obtidos. A estatística descritiva revelou-se adequada para as descrições de dados observados no âmbito de um estudo de carácter exploratório. Os dados foram organizados e apresentados sob o formato de gráficos, o que permite sintetizar e representar de forma compreensível a informação obtida.

Quanto às questões abertas, a análise de conteúdo foi o método selecionado por ser uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de informação de tipo narrativo. A análise de conteúdo integra um conjunto de técnicas de análise da comunicação que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. Esta análise é adequada para interpretar as mensagens, proceder a uma redução de dados e a atingir uma compreensão dos seus significados num nível que vai além de uma leitura comum (Bardin, 2009; Moraes, 1999)

Seguindo as orientações de Bogdan e Biklen (1994) a informação de carácter qualitativo, obtida nas respostas às questões abertas foi analisada de acordo com um processo de construção de categorias de codificação. Este processo inicia-se com repetidas leituras da informação recolhida, com o objetivo de agrupar por semelhanças, através de identificação de regularidades ou padrões. Os temas que permitem constituir esses grupos são as categorias de codificação. No presente estudo estas categorias foram construídas por um processo indutivo, a partir do *corpus* das respostas e foram igualmente derivadas das questões de investigação.

Posteriormente o material proveniente da totalidade das respostas às questões abertas foi estruturado em unidades de análise, que podem ser constituídas por um parágrafo, frase, ou um conjunto de parágrafos.

Quivy e Capenhoudt (1998) integram estes procedimentos dentro da análise temática de tipo categorial, incidindo sobre elementos do discurso, a partir da identificação de categorias e do cálculo das frequências de certas unidades previamente agrupadas em categorias significativas.

5. APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS

Neste capítulo iremos apresentar os resultados obtidos através do questionário aplicado aos avaliadores externos.

5.1. Apresentação dos resultados das questões fechadas

Optou-se por agrupar e apresentar os resultados das questões fechadas em função dos temas a explorar. Assim, agregaram-se em grupos (G) as seguintes questões/afirmações:

Tabela 2. Resultados das questões fechadas em função dos temas a explorar

GRUPOS (G)	AFIRMAÇÃO/QUESTÃO
G1- Representações acerca do RVCC	Q1) É um processo justo para a obtenção de certificação de competências
	Q2) É um contributo relevante para a qualificação média dos portugueses
	Q3) A duração média do processo de RVCC é adequada para o nível de certificação obtido
G2- Finalidades/objetivos do RVCC	Q4) Para muitos é a única oportunidade de verem reconhecido o seu valor pessoal
	Q5) Permite consolidar conhecimentos estruturados nos formandos
	Q6) Permite adquirir conhecimentos novos pelos formandos
G3- Impactos Pessoal (P), Social (S) e	Q12) O adulto torna-se mais consciente das suas competências (P)
	Q13) Promove melhorias significativas na vida dos adultos (P)
	Q14) Os principais ganhos dos adultos certificados são ao nível da cultura geral (P)
	Q17) Os principais “ganhos do eu” no final do processo são: vontade de

Profissional (PR)	continuar a estudar, maior segurança perante a vida e competências sociais, melhoria das capacidades de relação conjugal, parentalidade, acompanhamento escolar dos filhos, cidadania (P)
	Q18) A taxa de intensidade de utilização de internet aumentou enormemente após a frequência das novas oportunidades (P)
	Q19) Socialmente o adulto é mais valorizado depois da certificação (S)
	Q20) Após a frequência das novas oportunidades, os adultos procuram novas formas de aprendizagem, como sendo visitas guiadas a museus, visitas a bibliotecas, aquisição de material impresso (livros, jornais, revistas) (S)
	Q21) O sentimento relativo à formação profissional alterou: vontade de receber mais formação, ficou preparado para por si para ter novas aprendizagens e desenvolvimento da sensação de que necessita aprender mais (PR)
	Q22) A nível profissional os principais impactos são a alteração da situação profissional, para melhor, em cerca de um quinto dos certificados (PR)
	Q23) Um terço das pessoas obteve “ganhos” profissionais ao nível da chefia, liderança, relação com pares e chefia, estabilidade, aumento de responsabilidade sobre terceiros (PR)
	Q24) Há reconhecimento por parte de colegas e chefias em relação ao adulto que frequentou as novas oportunidades (PR)
	Q25) O adulto sente-se mais próximo de uma promoção no trabalho, mais capacitado para lidar com assuntos laborais e sente-se mais ouvido (PR)
	Q26) Entre 10 a 15%, aproximadamente, teve melhorias nas regalias de trabalho e aumento de salário (PR)
G4- Representações acerca do processo de RVCC	Q9) Os critérios de evidência das unidades de competência são adequados ao nível de certificação pretendida
	Q10) As unidades de competência estavam evidentes nos Prás
G5- O papel do avaliador externo	Q7) O avaliador externo deveria ter uma participação mais ativa neste processo
	Q8) As motivações do avaliador externo influenciam o seu desempenho no Júri
	Q11) Nem todos os avaliadores estão preparados para as identificar e entender
	Q15) O avaliador externo pode ter um papel decisivo neste impacto
	Q16) O avaliador externo promove a autonomia necessária ao adulto após a certificação

Relativamente às representações acerca do RVCC, apresentam-se na Figura 3 os resultados obtidos. Estes resultados indicam um predomínio das respostas de nível 3 e 4 indicando representações maioritariamente positivas relativamente aos aspetos avaliados neste conjunto de questões.

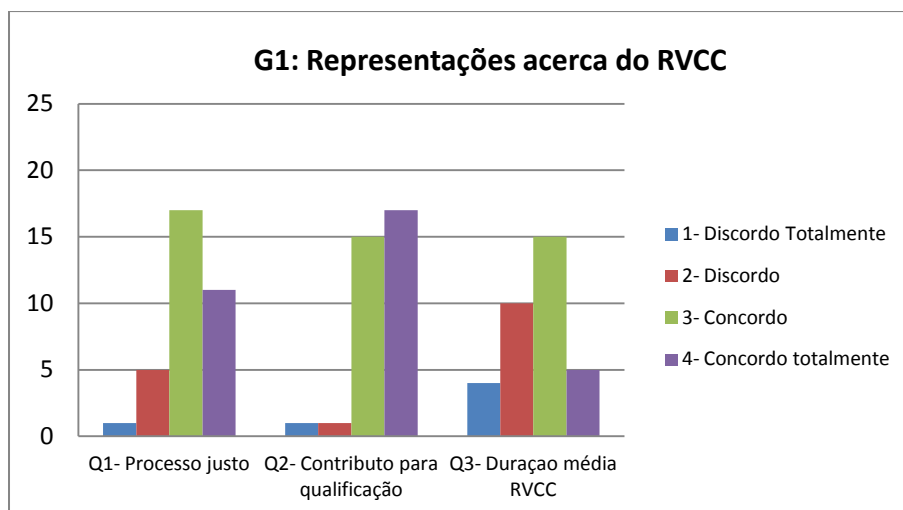


Figura 3. Representações acerca do RVCC (Q1-3)

No que se refere ao G2, que agrega as questões relacionadas com Finalidades/Objetivos do RVCC, obtivemos os seguintes resultados que se apresentam na Figura 4. Os resultados indicam perspetivas maioritariamente positivas relativamente aos aspetos avaliados. Salienta-se a questão 4, onde apenas 2 participantes não expressam uma perspetiva positiva.

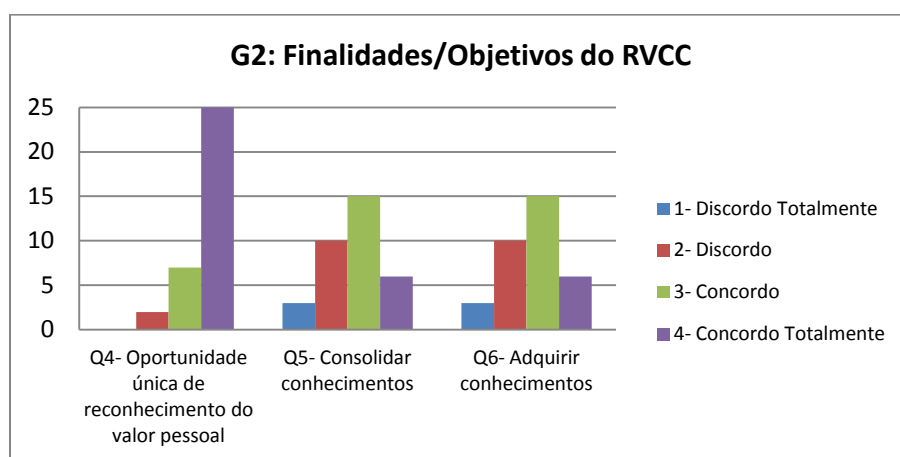


Figura 4. Finalidades/objetivos do RVCC (Q 4-6)

No grupo G3- Impactos pessoais, sociais e profissionais, verifica-se que na generalidade os participantes consideram existir um impacto positivo nas três

vertentes analisadas, sendo que nas questões relacionadas com os impactos pessoais, registam-se respostas mais concordantes (Q12, Q17, Q18, Q19) e nas questões direcionadas aos impactos profissionais são as mais discordantes (Q22-Q26).

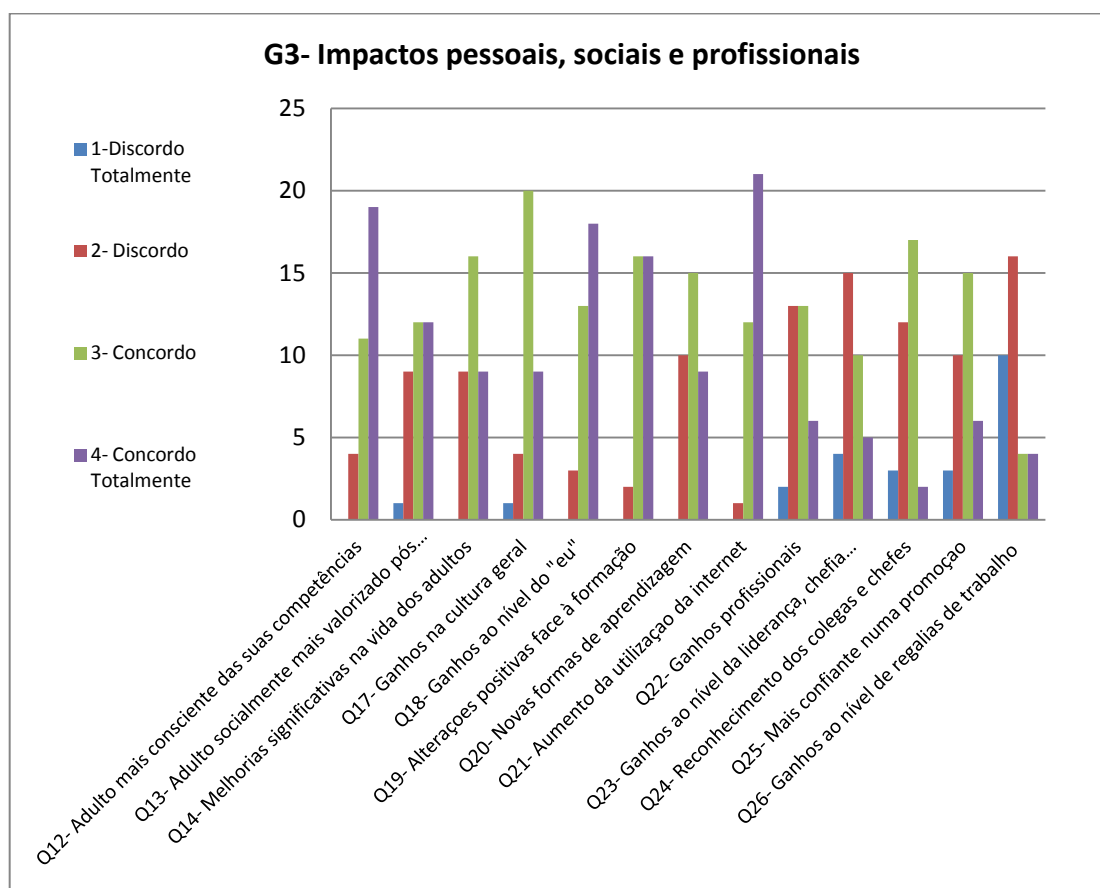


Figura 5. Impactos pessoais, sociais e profissionais (Q12-14; Q17-26)

Quanto ao G4-Representações acerca do processo de RVCC, os resultados indicam representações positivas acerca do processo de RVCC, principalmente ao nível da questão 10, evidência de competências nos Prás.

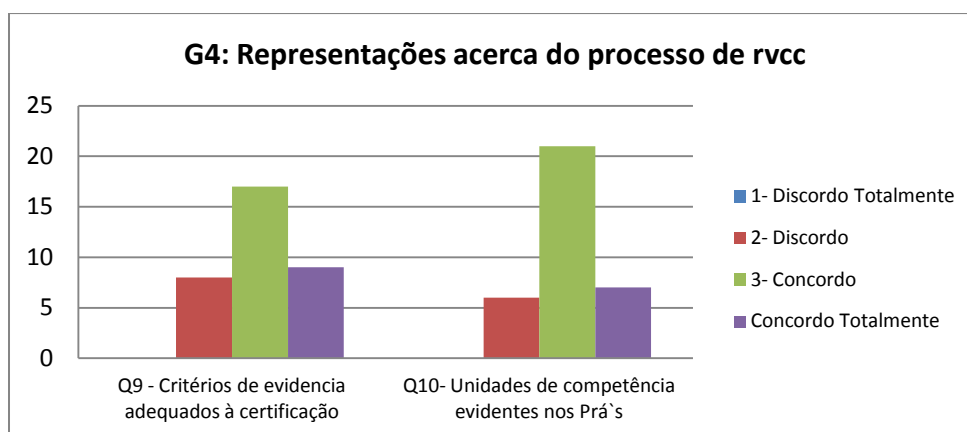


Figura 6. Representações acerca do processo de RVCC (Q9-10)

Reportando-nos ao G5- O papel do avaliador externo, os resultados indicam igualmente perspetivas positivas relativamente aos aspetos avaliados, sendo a opinião positiva mais expressiva a referente à influência do avaliador externo na vida do adulto.

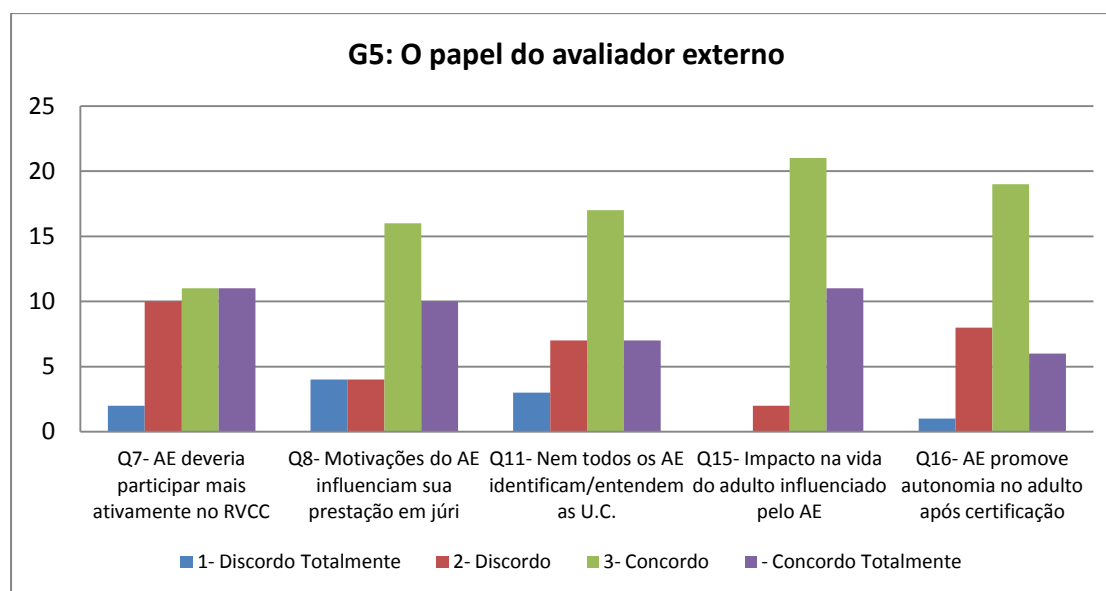


Figura 7. Papel do avaliador externo (Q7-8, Q11, Q15-16)

5.2. Análise de conteúdo das questões abertas

Foram três as questões abertas a que os avaliadores externos tiveram que responder (Anexo 1):

- A) Qual a sua opinião sobre o Processo de RVCC (Acredita/ não acredita no RVCC, Credibilidade/incrédibilidade, Justiça social/injustiça, Certificação, Promoção da Saúde Mental ao nível da visibilidade social e reconhecimento próprio das capacidades/não promoção, Aumento/não aumento de competências, entre outros...)
- B) Descreva um episódio vivido enquanto avaliador externo no processo de RVCC que o tenha marcado pessoalmente de maneira muito positiva e refira por que razão teve esse efeito.
- C) Descreva um outro episódio vivido enquanto avaliador externo no processo de RVCC mas que o tenha marcado pessoalmente de maneira negativa e refira por que razão teve esse efeito.

Tendo sido realizada a análise de conteúdo segundo os procedimentos já expostos, resultou a seguinte grelha de categorias:

Categoria 1. Oportunidade e justiça social

Categoria 2. Impactos da formação/certificação

Categoria 3. Motivação para a formação

Categoria 4. História de vida dos adultos

Categoria 5. Validade, credibilidade e potencialidades do processo de Rvcc

Categoria 6. Críticas/sugestões de alteração a introduzir na iniciativa novas oportunidades

Categoria 7. Intervenção do avaliador externo

Apresentam-se de seguida as categorias (e subcategorias) e a sua descrição. A totalidade das unidades de significado extraídas das respostas às três questões abertas colocadas, são apresentadas organizadas por categoria.

Categoria 1. Oportunidade e justiça social

Nesta categoria foram agrupadas as unidades de significado que referem o processo de RVCC como uma oportunidade disponibilizada a adultos que permite, em muitos casos, repor alguma justiça social.

~~\$UHGLWRQDMXVWL~~oDVRFLDOGRSURFHVVRDRFULDUXPDRSRUWXQLGDGHGHGHPRQVWUD
capacidades e competências adquiridas em diferentes contextos, favorecendo a
~~FHUVLFDomRHUHFRRKFLPHQRGHVVDVDSUHQQ~~ (Avaliador 10)

~~\$UHGLWRTXHRSURFH~~RVCC pode ser mais credível, promovendo mais justiça social,
~~FRPDOLGDomRGHFRPSH~~ (Avaliador 13)

23URF HVVRpXPDRSRUWXQLGDGHGHMXVWLloDVRFLDOHPUHODomRDWRGRVTXDQWRVIRUD
excluídos da escolaridade por fatores como a condição económica financeira e social,
pelos enviesamentos da qualidade da relação de ensino-aprendizagem (a violência
escolar própria da cultura da escola do estado-novo, a ostracização dos socialmente
menos possidentes, etc´ (Avaliador 18)

~~\$UHGLRPXL~~RVCC, como forma de justiça social, nos casos em que os adultos
pelas mais diversas razões não prosseguiram estudos na idade "normal". É, em alguns
~~FDVRVXPJDQRVLJQLILFDLVRDRQ~~MOGDVRFLLDOLJDomRHDORULJDomR\$AVARDO´
19)

2 RVCC é um processo em que há alguma justiça social contudo, no local de trabalho
nem isso surte efeitos, benefícios, para o adulto. Para muitos adultos é um regresso à
escola e a sua valorização em contexto formativo/ escolar. Para muitos é a oportunidade
~~GH FRQFUHLV~~DU XP VRQR TXH IRL LQMUURPSLGR QD LQIKQLD 2 VRQR GH HVXGDU´
(Avaliador 24)

\$ H[SHULrQFLDV QmR EDVWDP p QHFHVViULR Taja uma tomada de consciência
pessoal e uma ação sobre os acontecimentos. Esse conhecimento adquirido na vida
deve ser reconhecido pela sociedade e, nestes casos, considero que o processo é muito
~~MXVR~~(Avaliador 33)

3ª Forma de criar maior justiça social no seio daqueles que durante o seu percurso de vida não tiveram possibilidade de aumentar as suas qualificações (Avaliador 7)

3ª Para a esmagadora maioria da população é a única forma de aceder à formação e à qualificação escolar e profissional (Avaliador 2)

3ª « XPDSRUWDDEHUWDSUDUDQRRVRSRUWXQLGDGHVGHVDILRANALFDDA »

3ª Para quem viu negado o direito ao ensino, o processo desperta muitas emoções e assume-se efetivamente como uma reconciliação com "a escola de e para todos". (Avaliador 10)

3ª UDDPHOKRUPHGLGLPSOHPHQWDGSDUDDHGXFDomRGHDGXOWRVTXHQDLGDGHSUYQmRWLMUDPDFHVVVRDRVLVWHPDHGXFDomR (Avaliador 11)

3ª UDWDe de praticamente ser a única forma de, de uma maneira relativamente simples, poder ver resultados (Avaliador 21)

3ª Para muitos outros foi um "acerto de contas" com o passado, com a vida que, em tempo útil, não lhes proporcionou as condições para terminarem os estudos, tendo a ideia da injustiça social sido atenuada. (Avaliador 31)

3ª RPRVHSHUFHEHRVHQKRUWUDRXPDLVXPDEDWDOKDHVRPRXPDLVXPDFRQTXLVWD\$ vida fê-lo adiar a elevação das suas qualificações, porque o estabelecer de prioridades, assim o ditou. O sonho deste senhor foi possível porque este processo existe... (Avaliador 19)

3ª /XD DSUHVHQWDomR IRL EULOKDQWH H QHVVD DOWXUD VHQWL TXVOC SURF VHQWLGRHTXHLVQLVLGRIHLRPMXVLVD (Avaliador 29)

3ª RGLDGRM~ULDVOiJULPDVHVFRUUHUDDPFDUDDDL[RPDVPXUPXUSSH, Pai, hei de lá chegar". E chegou com PpULRFRPRUJXOR SRLV aos sessenta anos, cumpriu a sua promessa. Acertou contas com a vida, com o passado e com o seu (Avaliador 31)

Categoria 2. Impactos da formação/certificação

Nesta categoria incluímos as unidades de significado que explicitam quaisquer impactos imediatos ou a médio e longo termo do processo de formação/certificação na vida do adulto. Estas foram posteriormente subdivididas nas seguintes subcategorias.

2.1. As referências que aparecem nos episódios narrados salientam em alguns casos os impactos ao nível da capacitação pessoal, da autovalorização, da autoestima e da imagem que os outros passam a ter do adulto:

~~1~~4XPDPDQHLUDJHUDOWRGRVRVIDG~~1~~ que acompanhei sentiram um reconhecimento GRVHXPPULR~~1~~ (Avaliador 9)

~~3~~3RVVLELOLWD LJXDOPHQWH R UHFRQKHFLPHQWR GR SUySULR GDV VXDV SRWHQFLDOL~~3~~ (Avaliador 7)

~~2~~2X VLPSONHVPHQW~~2~~ um avô para mostrar aos netos que a sua capacidade não está limitada pela idade e a sua experiência de vida é tão ou mais rica que os conhecimentos académicos." (Avaliador 1)

~~0~~0DVXPGRVTXHPDLVLPDFWRWHMSDUDPLIRLWHUHQFRQWUDGRDILOKDGHPDDGXOWD por mim certificada meses antes que, no shopping, me veio agradecer pelas mudanças ocorridas na atitude da mãe, quer ao nível da sua autoestima, quer ao nível da sua relação com a família, reforçando a ideia de que este processo havia sido uma salvação para a mãe que se encontrava num processo de depressão e de descrença na vida e no ~~IXXUR~~ (Avaliador 20)

~~5~~5HFRUGRXP DGXOWR TXHGHPRQVWURXFODUDPHQWHQDVHVVMRGHM~ULDVDXVDWLVIDom entusiasmo pela validação das suas competências e pela oportunidade que lhe foi dada para que recuperasse a sua autoconfiança, demasiado debilitada por inúmeros episódios negativos na sua vida recente. Percebeu então quem era e que valor tinha. ~~3HQVRTXHHVVHGLDPXGRXHHVPHQWVDVXDDLWGHSHUDQMDLQD~~ (Avaliador 25)

~~3~~3RLQRWYULDDVDWLVIDomRGHPRQVWUDGDSHORVDGX~~3~~ foram neste processo, por terem sido reconhecidos formalmente, pelo esforço e dedicação que entregaram a aquisição de competências ao longo de suas vidas pela via informal, muitas vezes cimentadas ou mesmo betonada por momentos formais de enriquecimento proLVLRLQDO' (Avaliador 6)

do seu mérito.´ (Avaliador 9)

das capacidades promoveu mobilidade sociocultural e permitiu que centenas de

SHVVRDQ (Avaliador 19)

RVCC enquanto instrumento de melhoria da autoconfiança/realização pessoal e reconhecimento do seu próprio valor e experiência de vida, do Adulto. Além

RVCC possibilita ao adulto o reconhecimento das

RVCC não ser capaz de terminar o processo e acabaram por descobrir que, afinal, não era

SHVVRDQ (Avaliador 31)

RVCC constitui uma espécie de desafio pessoal e a sua concretização - o triunfo conseguido no dia do júri - constitui uma experiência muito gratificante. E os Adultos fazem questão de partilhar esse reconhecimento com todos aqueles que foram

2.2 São também referenciados positivamente os níveis de conhecimentos e de competências evidenciados pelos adultos.

júri ainda acima da avaliação do seu PRA manifestando mesmo capacidade para seguir

para a Universidade. Tal situação foi muito positiva por ter eu desconfiado do PRA que tinha tido oportunidade de ler e achar que estava muito bom e o que aconteceu é que na sessão de júri o adulto evidenciou ainda mais as suas competências» (Avaliador 8)

Por exemplo, um caso, entre vários, de uma senhora, delegada de vendas, que na sessão de júri B3 foi de tal forma excelente não só na apresentação, mas principalmente na forma como deu a conhecer as suas competências, conhecimentos e capacidades que o Júri foi unânime em lhe indicar o sentido da

que centenas de adultos mostraram no saber-*IDJHU* (Avaliador 17)

que centenas de adultos mostraram no saber-*IDJHU* (Avaliador 18)

que centenas de adultos mostraram no saber-*IDJHU* (Avaliador 9)

que centenas de adultos mostraram no saber-*IDJHU* (Avaliador 6)

há algum espaço para essas aprendizagens serem aumentadas na compilação dos dossiers e em atividades *FROHLDV* (Avaliador 33)

que centenas de adultos mostraram no saber-*IDJHU* (Avaliador 30).

capaz de cativar os mais desinteressados na temática, o qual sem falsa modéstia podia *RPEUHDUFPRVIDPRVRVGDQQRVVD* (Avaliador 13)

profissional, do que qualquer um da equipa do processo e de mim mesmo. Pois o adulto fazia formações todos os meses durante duas semanas nos USA. O nível de conhecimento dele era muito elevado. Dava prazer em ouvi-*ORHDH[SOLF DURVM* (Avaliador 15).

2.3 Os impactos mais frequentemente referidos pelos inquiridos situam-se ao nível da continuidade da formação após este processo.

RVCC, a "Paula" certificou o B3. Em

2011 encontrei a Paula num sábado num cabeleireiro. Perguntei: "Então Paula agora trabalha aqui?" Respondeu: Também Professor, mas já exerço enfermagem no Hospital, pERPHUPDLVXPH[UD« 5)/(2 4XHPTXHUDFEDEDUFRPR RVCC4mR comento.´ (Avaliador 4)

6HQWme feliz quando, em muitos casos, o adulto mostrou vontade de continuar a aprHQGHUDRORQJRGDVXDLYGDAliador 11)

6RXMRUQDOLVWDHHGLWRQRWIFLDVQXPDUiGLR&HUWRGLDDSyVWHUOLGRXPQRWLFLiUm telefonema de um Adulto a dizer-me que me tinha ouvido e resolveu entrar em contacto comigo para me comunicar que estava frequentar o Curso Superior de 7XULVPR(Avaliador 10)

&RPRpyEYLR RDGXOWRHQWURXSDUDDIDFXOGDGHVHPTXDOTXHU GLILFXOGDGH0XLWRE merecido. Se não fosse este processo RVCC QXQFD HULD HVFRODULGDGH VXSHULRU´ (Avaliador 15)

\$FHUWLILFDomR Gm um adulto de 64 anos (na altura da sessão de júri) para B2. Esse adulto continuou e cerca de 2 anos depois estive na certificação para B3. Posteriormente participei na certificação de nível secundário. Os tempos passaram e um dia num café de Mirandela encontrei esse adulto, já com 70 anos e todo feliz por estar a IUHTXHQDUQR,3RFXUVRGH6ROLFLDGRULDMiQRZQ(Avaliador 23)

6HQWme feliz, quando em muitos casos o adulto mostrou vontade de continuar a DSUHQQGHUDRORQJRGDVXDLYGDAliador 13)

4i DOWHUDoHV SRVLWLWV QR VHQWLPHQWR UHODWLK j IRUPDomR SURILVVLRQDO FRPR H[HPSORKQWDGHHUHFHEHUPDLVIRUPDomR3RULVVRD(Avaliador 27)

2.4. Dentro desta categoria surgem também referências às aprendizagens de competências básicas (literacia, numeracia, tecnologias de informação) e de cidadania.

6mRVLVRVHSLVyGLRVTXHMY&RQWXGRUHFRUGRGHXPDIRUPDSRVLWLWVRVDGXOWRV que nas sessões de júri afirmaram, com lágrimas nos olhos, que agora já "sei usar um computador", e agora "descobri o gosto pela leitura", "já sei escrever melhor". (Avaliador 24)

mostraram perante os vários desafios que a sociedade nos coloca: emprego, saúde, economia, civismo'. (Avaliador 28)

³⁷LUDQGRRIDFWRGHPXLWRVGHVSHUWDUHPDUDDVQRDVWHFQRORJLDVGXUDQWHRSURFH

³ (Avaliador 33).

2.5 Impactos ao nível profissional

³⁸TXH SRU YD GR RVCC conseguiram validar e progredir quer ao nível dos seus empregos como na credenciação para desempenhos mais exigentes. (Avaliador 16)

³⁹« possibilitou a muitos portugueses verem reconhecidas as suas reais competências e SDUDPXLWXPDSRVVLELOLGDGHGHSURPRomRQDVXDYGDSUR (Avaliador 28)

Categoria 3. Motivação para a formação

Nesta categoria, que designamos de “Motivação do adulto para a formação”, incluímos as unidades de significado que explicitam as motivações do adulto para o processo de formação/aprendizagem.

3.1. Uma das motivações referidas pelos inquiridos situa-se ao nível da obtenção de um certificado escolar:

^{3A} vontade de obter um novo nível escolar, como patamar para um investimento em formação/realização de um sonho adiado por circunstâncias da vida. (Avaliador 1)

^{3Além do mais, para ele, a obtençãoRGHXPJUDXDFDGpPLFRpHVHQQFUD (Avaliador 25)}

3.2. Uma outra motivação apontada relaciona-se com a necessidade de aquisição de novos conhecimentos.

{OH IH} SURFHVVR RVCC B3 e posteriormente o secundário. Perguntei-lhe qual o motivo de não ter avançado para um processo secundário de uma só vez, em vez de

fazer por duas fases. A simples resposta dele foi, uma coisa de cada vez.´ (Avaliador 15).

Categoria 4. História de vida dos adultos

Nesta categoria, que designamos de “história de vida dos adultos”, incluímos as unidades de significado com referências ao percurso de vida dos adultos a serem certificados.

4.1. Relativamente à história de vida do adulto, são mencionados adultos cujas experiências de vida pessoal, social e profissional são extremamente ricas.

1mR UHILUR TXDOTXHU VLNDomR HVSHFLDO VDOLHQWDSHQDV DV H\$HULrQFLDV SURILVV

sociais, cívicas e pessoais da maioria dos adultos que contactei. Muitos deles, sobretudo nos primeiros anos desta experiência, eram mesmo excecionais, apresentando um currículo diversificado e muito completo, faltando-lhes apenas os certificados escolares.´ (Avaliador 2)

&RQKHFHU SHVVRDV FRP HQRUPHV TXDOLILFDoHV SURILVVLRQDLV SHUFUXVRV GH YGD PXL

ricos com histórias de vida riquíssimas, em que a certificação foi um momento de grande justificação.´ (Avaliador 9)

DR ORQJR GHVW\$SHUtrGR IRUDP YULRV RV PRPHQRW TXH PH PDUFDUDP H[LVMP

histórias de vida incríveis e com aprendizagens muito significativas. Posso descrever a situação de um adulto que apenas com a 4ª classe era gerente de uma empresa de sucesso, exercia todas as atividades inerentes à sua função para além do seu papel ativo na sociedade onde estava inserido. A sua apresentação foi excelente, equivalente
DGHXPDGXORRGHQtMOVHFXQGiULR (Avaliador 30)

6HP GYGD XPD SHVVRD H[UDRUGLQiULD H TXH HODERURX XP 35\$HOXFLGDWV GR VHX

PpULR (Avaliador 10)

\$JXPDVYGDVGHDGXORVWVmRQRMLV (Avaliador 3)

de todas as idades. Adultos extrao
UGLQiULRVFRPH[SHULrQFLDVGHYGDH[UDRUGLQiULR (Avaliador 17).

4.2. Percebe-se, através da história de vida dos adultos, a vontade de formação e de certificação escolar em adultos de idades já mais avançadas.

8P DGXOWR FRP DQRV TXH FRQFOXLR R2º anos 20 anos depois de ter entrado na universidade através de ADOC e a quem foi recusada a matrícula por ter na altura MEHUF XORV (Avaliador 26)

8PM~ULDXP DGXOWR FRPDQRV´ (Avaliador 27)

1RUDPPXLWDVDVVLWXDofHVPDUFDQWHVSRUTXHSDDVHLVOTadora externa mas se tenho que escolher uma, recordo um adulto com mais de oitenta anos que se apresentou em júri profundamente emocionado por poder partilhar a sua longa vida cheia de experiências muito valiosas e que disse que era um dos momentos mais felizes da sua vida pois sempre tinha querido seguir os estudos mas por razões familiares (necessidade de apoiar a família, começou a trabalhar com 10 anos), por ausência de ofertas formativas na sua área de residência (vivía numa aldeia sem escolas por perto nem meios de transportes adequados) e mais tarde pelos afazeres profissionais (criou a sua empresa, montou a rádio local e exerceu a profissão de jornalista durante muito tempo) e de cidadania (criou e dinamizou diversas associações culturais, desportivas e recreativas), nunca tinha podido completar estudos. A sua apresentação foi brilhante e nessa altura senti que o processo RVCC tinha sentido e TXHLOQVVLGRIHLRMXVLM (Avaliador 29).

4.3. Em algumas histórias de vida evidencia-se a capacidade de resiliência dos adultos

\$TXDOLGDGH GD DSUHVHQWDomR S~EOLFD GXPD MRMP GH DQRV TXH IRUD VWLPD GR afastamento da vida escolar aos 13 anos por razões de ordem económica e que criara sozinha, (o pai e a mãe presos por tráfico), dois irmãos atp j VXD PDLRULGDGH´ (Avaliador 18)

FRQKHFLGRLVVLQGLFDOLVWDVWUDEDOKDGRUHVGHXPDHPSUHVDTXHMiDOLXHP%UDJD2 conhecimento, a perspetiva do passado, do presente e a projeção do futuro foi algo que me marcou, porque um deles, porque pobre, viu o filho do dono da casa onde vivia subir as escadas do Liceu Sá de Miranda e ir para a escola, enquanto ele, ao lado do pai, ouvia que tal não era para eles, era para os outros. Lembrava ainda o gosto das lágrimas que escorriam cara abaixo. Prometeu que um dia as subiria e chegaria à sua

estrela, o pai disse-lhe que se deixasse daquilo e que trabalhasse, pois havia muita erva
SDUDDSDQ&U(Avaliador 32)

Categoria 5. Validade, credibilidade e potencialidades do processo de rvcc

5.1 Numa primeira subcategoria, que designamos de “Validade, credibilidade e potencialidade do processo de RVCC”, reúnem-se as unidades de significado com referências positivas quanto à validade, credibilidade e potencialidades deste processo.

&RQFRUGRHDFUHGLWRTXHRSURFHVVGH credível, justo e potenciador de novas oportunidades aos mais diversos níveis socioculturais.’ (Avaliador 2)

\$UHGLWRQR&VCC, como sendo uma porta aberta para novas oportunidades, desafio
HM&FLDV’ (Avaliador 4)

&XP SURFHVVR FRP PXLWDV Vides... Virtudes, na medida em que os adultos com competências e experiências de vida valorizadas pessoal e profissionalmente, conseguem ver reconhecidas, validadas e certificadas essas competências decorrentes dum percurso de valorização ao longo da vida, e que, doutro modo, não seria possível.’ (Avaliador 5)

†VWHpXP SURFHVVR QR TXDODFUHGLWR FRP ILUPHJD FUHGTMO SDUD TXHP HQFDUD D YGD sem privilégios, para quem trabalha para conseguir ser reconhecido pelo seu esforço, sem qualquer direito a benefícios! Foi notório a satisfação demonstrada pelos adultos que escolheram este processo, por terem sido reconhecidos formalmente, pelo esforço e dedicação que entregaram a aquisição de competências ao longo de suas vida pela via informal, muitas vezes cimentadas ou mesmo betonada por momentos formais de enriquecimento profissional. Foi notório na maioria, um acréscimo de competências proporcionadas no desenvolvimento do processo em si!’ (Avaliador 6)

³*Como avaliadora externa, em pleno gozo das minhas faculdades mentais, declaro considerar este processo como uma ferramenta de grande valor, que foi talhado a partir de um trabalho árduo entregue por profissionais e formadores que culminou num sistema coerente e justo de reconhecimento, validação e certificação de competências!*’ (Avaliador 6)

RVCC. Forma de criar maior justiça social no seio daqueles que durante o seu percurso de vida não tiveram possibilidade de aumentar as suas habilitações académicas. Possibilita igualmente o reconhecimento do

8)

Avaliador 12)

O processo é (e foi) interessante para muitos adultos que detinham competências significativas e não reconhecidas nem certificadas, e que, por via do RVCC conseguiram validar e progredir quer ao nível dos seus empregos como na credenciação para desempenhos mais exigentes. Porém, a partir de determinada fase, era necessário ter introduzido uma componente formativa mais reforçada, notando-

(Avaliadores 17, 19, 24)

As vantagens neste processo e poucos inconvenientes. Acredito no RVCC mas considero que alguns exemplos de más práticas no início do processo

9)

RVCC enquanto instrumento de melhoria da autoconfiança/realização pessoal e reconhecimento do seu próprio valor e experiência de vida, do Adulto. Além

10)

2 SURFHVVR p RVCC é um sistema muito bem estruturado, no entanto, a sua credibilidade, justiça, aplicação e todos os outros aspetos que se possam considerar depende exclusivamente dos atores deste processo. Enquanto avaliador presenciei e

Avaliador 29)

RVCC possibilita ao adulto o reconhecimento das competências adquiridas ao longo da vida, desta forma acho que o processo é credível (Avaliador 30)

RVCC é um processo que se adequa a pessoas que tiveram uma vida muito rica em experiências e um grande desenvolvimento do conhecimento. As experiências não bastam: é necessário que haja uma tomada de consciência pessoal e uma ação sobre os acontecimentos. Esse conhecimento adquirido na vida deve ser reconhecido pela sociedade e, nestes casos, considero que o processo é muito justo. (Avaliador 33).

5.2. Numa segunda subcategoria, que designamos de “críticas à validade, credibilidade e potencialidade do processo de RVCC”, reúnem-se as unidades de significado com referências negativas quanto à validade, credibilidade e potencialidades deste processo:

RVCC não é credível e é injusto. (Avaliador 3)

na medida em que, em muitos casos, a formação complementar de que dispõe não é suficiente para que as ETP consigam potenciar melhorias nos candidatos com muitas fragilidades na cultura de base, com dificuldades de compreensão e desenvolvimento de competências, e com necessidades de fazer aquisição (Avaliador 5)

RVCC, é não credível e é injusto. (Avaliador 22)

RVCC. (Avaliador 34)

Enquanto avaliador presenciei e vivenciei experiências fantásticas e outras diria que (Avaliador 28)

formativa mais reforçada, notando- (Avaliador 16)

Acredito no RVCC mas considero que alguns exemplos de más práticas no início do (Avaliador 20)

Categoria 6 “Críticas/sugestões de alteração a introduzir na Iniciativa Novas Oportunidades”

Na categoria “Críticas/ sugestões de alteração a introduzir na Iniciativa Novas Oportunidades”, incluímos as unidades de significado que explicitam melhor aspetos críticos apontados ou a alterações que os avaliadores sugerem que sejam implementadas na Iniciativa Novas Oportunidades.

6.1. Descredibilização do RVCC por parte dos adultos

Nesta categoria, foram incluídas as respostas que faziam referência à não credibilidade e desrespeito do processo por parte dos adultos que o frequentavam:

8P DGXOWR QmR MORULD *Um processo. Tocar o telemóvel num júri, atender e não dar*
MXVWLFDoHVA (Avaliador 3)

1VVHHSLVYGLRW HMDMUFRPDSRVWXUDFRPSOHWDPHQWHGHVDMXVWDGDGHXPFDQGLGDW
na sessão de júri (como se estivesse no café...). Fiz-lhe referência para a
responsabilidade que tinha no ato e para as atitudes e comportamentos que se devem
ter em situações de responsabilidade e idoneidade. Acatou, mas com um certo ar de
desinteresse e desprezo pelo processo, percebendo-se, entre dentes, que não atribuía
valor algum ao processo que tinha feito e que lhe dava equivalência ao 9º ano. Nestes
casos, é pena que não se possa ir mais longe como por exemplo a anulação imediata e
reprovação, até porque há muita coisa em jogo, quer das entidades quer das equipas.
Mas a vontade e (creio) necessidade é de que não se pode compactuar com episódios
destes até porque são estes casos que descredibilizam, em boa parte, o processo
RVCCQDPLQBPGRGHVDRSLQLmR (Avaliador 5)

³ [um episódio negativo foi] *Um jovem com vinte e poucos anos, que teve uma prestação*
muito inquietante por não acreditar no processo em que estava envolvido,
demonstrando pouca FDSDFLGDGHGHGHIIHQGHURVHXVDEZOR (Avaliador 9)

³ [um episódio negativo foi] *não ter certificado um adulto (ainda jovem) no nível*
secundário. O jovem teve má-fé em muitas sessões com os formadores que consegui
GHVPDVFDUDUHPVHVVMRGH (Avaliador 23)

2 [um episódio negativo foi] Um adulto dizer que o processo foi fácil... e nada no seu discurso evidenciar uma compreensão não só do processo mas sobretudo dos "estímulos" positivos que seria suposto ter assimilado. A certificação não deveria ser um ILPHPVLPHVPRPDVLPXPQRFRPHoR' (Avaliador 28)

3RUM]HVKiFDQGLGDWRVTXHQmRVHDSHUFHEHPGRDORUGDDSUHQGL]DJHPDRORQJR da vida e encaram este RVCC apenas como um meio de obter um certificado. 5HFRQK1FHPDORUQRIRUPDOLVPRHQmRQDVXEVMQFLD (Avaliador 25)

6.2. Análise e alteração da dicotomia metas vs credibilidade:

"O aspeto menos positivo deste processo teve a ver com as metas impostas aos centros e também o facto de a formação ser apenas residual quando a maioria dos adultos reclamavam mais formação durante o processo" (Avaliador 14)

1PDOJXPDVHQWLGDGHVRSURFHVRVC tem credibilidade, justiça. Noutros RVCCs o mais iPSRUUDQW1F1JDUDRILQDOHGDUDVFHULWLFDoHVDRVDOXQFLD (Avaliador 15)

\$XOWLSOLFDomR GH PHWDV H FHQWURV UHGX]LX D TXDOLGDGH GRV SURFHVVVRV H UHGX qualidade e quantidade do acompanhamento de alguns centros: sobretudo, os localizados em zonas menos urbanizados, cujos adultos revelam mais dificuldades em expor os seus conhecimentos, acrescido do facto do ambiente sócio-cultural ser limitado. De qualquer modo os resultados globais foram muito positivos. Senti também, ao longo destes anos que, a certificação 12º ano devia implicar processos de formação conexos e também que, nalguns casos, as equipas pedagógicas tinham dificuldades em compreender e desmontar o paradigma. O tempo e a gestão do tempo conexo à pouca autonomia de muitos adultos obrigavaPDPHORULDVHPHGRRSURFHVVVR (Avaliador 17)

2 SURFHVVVR GH RVCC foi uma boa ideia com alguns problemas a nível de implementação. O seu maior problema foi a pressão para a quantidade de adultos FHUWLFDFGRM (Avaliador 26)

2SURFHVVVR RVCC poderia ter sido uma excelente ferramenta de trabalho, se os CNO e as equipas tivessem trabalhado de uma outra forma que não o mero cumprimento de metas, já que delas dependia muita coisa. Deveria ter sido realizado um trabalho mais sério, de forma que os adultos compreendessem o percurso de autoformação que é a própria vida e os ganhos que daí poderiam ter retirado. Porém, infelizmente, para muitos- CNO, formadores, candidatos e avaliadores - o que interessava era a

estatística, pelo que, se muitos validaram e certificaram com mérito, outros nem por LVVR(Avaliador 31).

6.3. Alteração de algumas condições na prestação de serviços por parte de formadores e avaliadores:

3HQVR ~~WU~~ VLGR SRU FDUROLFH R ~~WU~~DEDOR IHL ~~R~~SHORV ~~D~~OLDGRUHV H ~~WU~~QRV SRLV R TXH auferem neste processo é um valor muito abaixo do razoável (diria até indigno), claro HV ~~WU~~XDQGRVHID]XP ~~WU~~DEDOR VpULR(Avaliador 12)

6LQWR TXH R WUDEDOKR GH H[FHORQFLD H[HUFLGR SHORV SURILVVLQRDLV H IRUPDGRUHV ~~C~~ processos, não tenha sido devidamente valorizado, pois estes mereciam, no âmbito dos SURILVVLQRDLVGRHQVLQRXPUHFRQ ~~K~~FLPHQ ~~R~~GHGHVHPHQ ~~R~~HGH ~~(Avaliador 5)~~

7DPHQW ~~MO~~pTXHRSDSHOGRD ~~D~~OLDGRUQmRVHMDGHFLVL ~~R~~QDFHU ~~(Avaliador 18)~~

6.4. Maior volume de formação:

“O aspeto menos positivo deste processo teve a ver com... a formação ser apenas residual quando a maioria dos adultos reclamavam mais formação durante o processo.” (Avaliador 14)

8 SDUWLU GH GHWHUPLQDGD IDVH HUD QHFHVViULR WHU LQWURGXLGR XPD FRPSRQHQRV formativa mais reforçada, notando-VHODFXQDVEiVLFDVFRQVLGHU ~~(Avaliador 16)~~

6HQWL WDPEpP DR ORQJR GHVWHV DQRV TXH D FHUWLILFDomR ~~z~~DQR GHMD LPSOLFDU SURFHVVVRVGHIRUPDomRFRQH ~~(Avaliador 17)~~

3Muitos adultos procuravam efetivamente formação e não só certificação mas os constrangimentos organizativos (nº limite de horas de formação, metas a serem FXPSULGDV OLPL ~~R~~X HVVH DVSH ~~R~~ TXH PH SDUHFH R PDLV JUDM GHV ~~WU~~ SURFHVVVR’ (Avaliador 29)

6.5. Obrigatoriedade de frequência

2EULJDWRULHGDGHHPSP ~~WU~~W no processo, para fins estatísticos e/ou por os adultos se encontrarem desempregados. Estas situações são negativas, por não serem

que lê????" Num outro, também de nível secundário, conheci um candidato cujo sonho era ter a mulher e a filha para lhe tratarem de tudo, enquanto ele se limitava a navegar QDLQHUUQHVRRLRUUuMODVVLVWUjTXLORMiTXHVHUUDDGHXPMRMPGH anos!!!! Não foi possível validar Cidadania e Empregabilidade, e, segundo ele, eu estava a penalizá-lo por ser mulher, se fosse homem, ainda lhe daria razão, pois às mulheres da casa não lhes faltava nada e só tinham de cumprir as regras da casa. Inqualificável e LQHVTXHFtMQAvaliador 32)

6.7. Aspetos negativos relacionados com o modo de funcionamento da equipa formadora

HIRUPDQHJDWLDHQRFDPSRGDHTXLSDGRBVCC, refiro o caso de um formador TXH SUHMQGLD GHVSURPRMU`XPD IRUPDQGD TXH VCB, frequentado uma formação complementar externa ao centro, mas organizada em parceria com o mesmo e de acordo com o referencial e perante a qual foi avaliada de forma positiva e certificada por um organismo do Ministério de Educação. Isto demonstrou, para além de alguma má preparação da formadora, fraca sensibilidade perante um adulto depois de um esforço e trabalho realizado com êxito. O trabalho formativo do adulto deve ser valorizado para TXHRDGXORVWLQDPRQDGHGHSURVVHJXLUDVXDIRUPDomRador 14)

DDDGHRUJDQLJDomRGDHQVGDGHVSURPRRUDGDFHULFLDomRSRUGpILFHGHSHUILOGRV SURILVVLRRQDAvaliador 18)

2~QLFRHSLVyGLRQHJDWLRWHMDMUFRPDDWLWXGHGHXPDIRUPDGRUDGXUDQWHXPM~UL de certificação, quando esta decide ausentar-se do júri enquanto este decorria, desrespeitando adultos, avaliadora externa e restantes formadores. Nunca tive nenhum HSLVyGLRQHJDWLRFDXVDGRSRUDGXORVWFHULVAFGRVador 20)

\$DUHFHX-me uma vez no processo B2, um adulto que tinha mentalidade desadequada à realidade dos dias de hoje, e com bastantes dificuldades de escrita e leitura. O que é certo é que ele atingiu os objetivos mínimos para ser certificado. O que na minha opinião acho injusto. Acho que o processo quer para B2 assim como para B3, o grau de FRPSHVVFLDVPTQLPDVGHMULDGHVHUPDLVH[LJHQAvaliador 15)

6.8. A veracidade e qualidade dos portefólios, uma vez que verificaram-se portefólios quase iguais, outros feitos por terceiros, entre outros:

XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

(Avaliador 11)

\$XOWRVFRPSURFHVVVRVPXLWRVHPHOKDQWHVTXD (Avaliador 13)

5HJLVWHL DOJXPD LQVDWLVIDomR FRP FDVRV SRXFRV GH SHVVRDV PDLV MRMQV D
 apresentarem processos menos rigorosos e menos desenvolvidos quando, em função
 das vivências e relacionamentos e maior proximidade ao conhecimento atual, não
 refletiam isso nos seus portefólios. De algum modo, notei "desprezo" pelo conhecimento
 HRUHFUXVRIiFLOHDFUtiFRGRXVRGHLQIRUPDomRGD, (Avaliador 16)

6.9. A existência de audições ou avaliações externas e periódicas:

8PR RGRV RV SURFHVVVRV QRPHDGDPHQWHVWQD iUHD GD IRUPDomR GHFRUULGR XP
 período, tem e deve ser avaliado. Há muitos aspetos positivos e há alguns menos
 positivos, quer na perspetiva do adulto, das entidades formadoras e mesmo, do "olhar"
 H[tiUQRGDVRFLHGDGHDHVMISURFH (Avaliador 1)

1D PLQKD RSLQLmR VHL TXH p GLitFLO SDUD D \$4 PDV GHMULD GH KDMU DXGLWRULDV
 externas "surpresa" para ver o trabalho que cada entidade realmente está a fazer.
 Conheço centros que fecharam e que trabalhavam muito melhor outros centros que
 ficaram abertos. Quanto ao aumento de competências, promoção, cabe a cada
 formando se aplica-se para ter bons resultados durante o processo, e aproveitá-los para
 sua cultura geral, e próprio reconhecimento. Outros formandos não. (Avaliador 15)

6.10. Duração do processo de RVCC:

8RQVLGHURTXHRWHPSRGHH[HFxomRpFXUWRHWHPTXHVHUD (Avaliador 2)

\$XOWLSOLFDomR GH PHWDV H FHQWURV UHGomRtiXs processos e reduziu a
 qualidade e quantidade do acompanhamento de alguns centros: sobretudo, os
 localizados em zonas menos urbanizados, cujos adultos revelam mais dificuldades em
 expor os seus conhecimentos, acrescido do facto do ambiente sociocultural ser
 OLPLDGR2tiPSRHDJHVtiVRGRtiPSRFRQH[RjSRXFDDXtiQRPLDGHPXLtiWDGXORti
 REULJDtiPDPHORULDVHPtiGRRSURFHVVVRti (Avaliador 17)

6.11. Processo de diagnóstico/triagem dos adultos candidatos ao processo:

“O perfil do adulto para ingresso no processo não foi avaliado pelo avaliador 8)”

6.12. Constrangimentos relativos à imagem pública do processo

“A forma como foi publicitado, por jornalistas e opinion makers muito mal informados, não foi bem entendido e portanto não foi muito credibilizado pela opinião pública. Representou, em muitos casos situações de grande justiça mas proporcionou também situações de alguma injustiça.” (Avaliador 29)

6.13 “Impossibilidade de conclusão do RVCC devido à extinção dos Cno`s”

“...processos de RVCC, pela extinção de alguns cursos” (Avaliador 7)

7. Categoria “Intervenção do avaliador externo”

Nesta categoria, que designamos de “Intervenção do avaliador externo”, incluímos as unidades de significado relacionadas com o papel do avaliador externo neste processo de RVCC.

7.1. Quanto à intervenção do avaliador externo devemos salientar o orgulho que refere sentir por pertencer ao projeto de RVCC e as aprendizagens retiradas:

“...sente uma satisfação por pertencer ao projeto de RVCC” (Avaliador 19)

“...positivos] Foram tantos que até se consegue perder a conta! De todos os júris que fiz tenho histórias maravilhosas para contar. Aprendi muito com todos os adultos que certifiquei. Aprendi muito com as suas histórias de vida. Só tenho palavras de agradecimento para com este processo e a oportunidade que me foi dada de poder

contactar com gente tão fantástica e com equipas de Cno's profissionais e empenhadas. (Avaliador 20)

de validação, conheci realidades do nosso país que nenhum político ou alto dirigente imagina que existem, pois, nos gabinetes, a realidade não coincide com a realidade vivida por cada um de nós. Parafraseando Pessoa, finge-se que se conhece, desconhecendo. Ensinou-me que, embora eu tivesse licenciatura, mestrado e frequentasse o doutoramento, as minhas conquistas eram muiiiiito mais pequenas que (Avaliador 32)

7.2. Relativamente à intervenção do avaliador externo, salienta-se a importância que o mesmo atribui ao incentivo e reforço que dá em sessão de júri aos adultos face aos projetos destes:

funcionamento de um sector tão exigente como o turismo. Senti que valeu a pena a apreciação feita na sessão de júri, o estímulo lançado, e o reconhecimento do valor do (Avaliador 12).

7.3. A figura que o avaliador assume enquanto representante de adultos tão competentes e justamente certificados:

temos orgulho em sermos o espelho de gentes tão competentes e capazes cujo esforço é reconhecido. Em muitos casos senti-me pequeno face a (Avaliador 17)

6. ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Os dados obtidos nas questões fechadas refletem uma conceção claramente positiva acerca do processo RVCC por parte dos participantes no estudo. Destes, 29 em 34 perspetivam o RVCC como um processo justo para a obtenção de certificação de competências, enquanto 32 dos 34 AE consideram que é um contributo relevante para a qualificação média dos portugueses. A opinião dos participantes sobre a adequação da duração média do processo de RVCC ao nível de certificação obtido é igualmente maioritariamente positiva, mas em menor grau (20 em 34 AE concordam ou concordam totalmente).

Nas questões relativas às finalidades do RVCC, os resultados do questionário revelam uma opinião maioritariamente positiva dos participantes relativamente ao facto deste processo constituir uma oportunidade única de os adultos verem reconhecido o seu valor pessoal (32 em 34 AE concordam ou concordam totalmente com esta afirmação). Relativamente aos outros dois objetivos enunciados (consolidar conhecimentos e adquirir conhecimentos), apesar de uma perspetiva positiva por parte da maioria dos participantes no estudo (21), 13 manifestam uma opinião negativa relativamente ao papel do RVCC para alcançar estes dois objetivos.

Analisando as questões relacionadas com os impactos pessoais, sociais e profissionais, verifica-se que o aspeto que recolhe maior número de opiniões positivas é o aumento da utilização da internet (33 participantes), seguido das alterações positivas face à formação (32 participantes), dos ganhos ao nível do “eu” (31 participantes), do aumento da consciência relativamente às competências pessoais (30 participantes) e dos ganhos em cultura geral (29 participantes).

A um nível relativamente inferior, mas ainda expressando opiniões maioritariamente positivas, estão os impactos na melhoria na vida do adulto (25 participantes), novas formas de aprendizagem (24 participantes), valorização social dos adultos (23 participantes), maior confiança numa promoção (21 participantes).

Os impactos ao nível dos ganhos profissionais e do reconhecimento de colegas e de chefes obtêm a concordância de 19 participantes.

As opiniões são maioritariamente negativas apenas para dois dos impactos enunciados. A maioria dos participantes manifesta uma opinião negativa relativamente aos impactos nas regalias do trabalho (26 participantes) e na obtenção de cargos de liderança (19 participantes).

Genericamente, os resultados sobre os impactos pessoais, sociais e profissionais percebidos são coincidentes com os resultados do estudo de Roberto Carneiro, e são também concordantes entre AE as respostas aos vários impactos. Assim, um número muito elevado de AE participantes neste estudo considera que o RVC tem impactos muito positivos na vida pessoal e social. No entanto, quando nos reportamos aos impactos na vida profissional, os resultados apontam noutras direções, não tão positivas como as restantes. Neste sentido, a maioria dos AE concorda que não se verificam alterações nas várias dimensões da vida profissional, e apenas um número reduzido considera que se verificam alterações. É necessário salvaguardar que, nesta última categoria de impactos profissionais, estas respostas podem resultar do desconhecimento por parte dos avaliadores relativamente ao que aconteceu na vida profissional dos adultos finda a formação. Uma outra possível explicação poderá estar relacionada com as próprias concepções sobre o processo e preconceitos a ele associados. Saliente-se ainda que esta opinião relativa a efeitos limitados do RVCC no campo profissional deve ser considerada no quadro de uma crise económica onde existem dificuldades generalizadas de empregabilidade, de promoção nas carreiras profissionais ou de mobilidade profissional, que atravessam os grupos de diferentes habilitações académicas.

As questões relativas às representações acerca do processo de RVCC dão conta que 26 dos 34 avaliadores são da opinião que os critérios de evidência são adequados ao nível de certificação. Quanto às unidades de competência estarem evidentes no Portefólio Reflexivo de Aprendizagens, uma grande maioria responde afirmativamente (28 participantes).

Nas questões referentes ao papel do avaliador externo, as opiniões já não são tão consensuais como nas anteriores, verificando-se que 22 dos 34 avaliadores

concordam com uma participação mais ativa do AE. Questionados sobre se as motivações do AE influenciam a sua prestação em júri, 26 dos AE concordam que influenciam, contra 8 que discordam. Abordando os AE sobre se identificavam/entendiam as unidades de competência, 24 referiram que efetivamente nem todos os AE as identificavam/entendiam. Na questão sobre o impacto na vida do adulto influenciado pelo AE, quase a totalidade referiu que concorda (32 dos AE concordam e apenas 2 discordam). Finalmente na questão relativa ao AE enquanto promotor de autonomia no adulto após certificação, 25 dos AE concordam que o AE promove a autonomia do adulto depois da certificação.

Analisando as várias respostas detetamos que existem temas em que os avaliadores têm opiniões mais convergentes e outros em que a opinião se dispersa um pouco mais. Assim, evidenciou-se uma maior consensualidade quanto às várias questões associadas ao RVCC em si, representações e finalidades. A grande maioria dos participantes perceciona o RVCC como positivo, justo, adequado e uma oportunidade única de consolidar e adquirir conhecimentos, assim como o consideram como a única oportunidade de reconhecimento do valor pessoal. Esta quase unanimidade de respostas neste sentido poderá relacionar-se com as memórias positivas dos relatos de histórias de vida que leem e ouvem enquanto elementos do júri de validação, que transmite a sensação máxima de justiça. Além disso, aceitando fazer parte deste processo, não parece provável que o assumam como algo que não seja sério, justo e adequado.

Um outro tema em que os avaliadores revelam uma postura e opinião idêntica refere-se ao papel do avaliador, sendo que nas opiniões recolhidas a intervenção deste, seja a que nível for, é sempre positiva e benéfica para o adulto. A única questão em que os resultados relativos ao papel do avaliador são mais divergentes é a questão relativamente à possibilidade de uma intervenção mais ativa por parte do AE. Estes resultados poderão estar relacionados com diferenças existentes ao nível do envolvimento e participação de cada AE, pois esta é uma característica que é específica das metodologias de trabalho de cada centro.

Também nas representações acerca do RVC, não se verifica grande discrepância de respostas, sendo que a maioria concorda que os critérios de evidência são concordantes com o nível de certificação a que os adultos se candidatam e que as unidades de competência estão evidentes no Portefólio Reflexivo de Aprendizagens. Uma possível explicação para estas respostas coincidentes poderá ter a ver com o facto de ambas estarem diretamente relacionadas com a qualidade do trabalho que realizam e, por exemplo, se as unidades de competência não estão evidentes no Portefólio Reflexivo de Aprendizagens e se mesmo assim o adulto é certificado, então, o avaliador também não estará a desempenhar bem o seu papel pois não detetou tal ausência ou concordou em certificar mesmo com a ausência, podendo dar a imagem de incompetente.

Segue-se a análise às várias categorias que resultaram da análise de conteúdo encontradas às questões abertas. De referir que as categorias e respetivas subcategorias serão abordadas por ordem decrescente de número de respostas. Consideramos que o número de unidades de análise por categoria poderá ser indicativo do seu grau de importância.

Na categoria 1, “Oportunidade e justiça social”, obtiveram-me respostas concordantes com o facto de o processo de RVCC ser um processo que permita repor alguma justiça social. Os AE concordam que muitos adultos têm efetivamente um leque variado de competências, que social e pessoalmente não são valorizadas; aliás por vezes os próprios adultos desconhecem tê-las. Consideram ainda que se não fosse o RVCC, talvez nunca fossem reconhecidas essas competências. Analisando as respostas, podemos identificar no RVCC um processo potenciador de capacitação pessoal e de reconhecimento social por parte de quem o frequenta.

Passando à análise da categoria 2, “Impactos formação/certificação”, identificaram-se várias subcategorias.

Assim, na subcategoria “impactos ao nível da capacitação pessoal, da autovalorização, da autoestima e da imagem”, verifica-se que os AE consideram que a formação frequentada e a certificação obtida tiveram consequências ao nível da promoção da autoestima e da valorização pessoal, constituíram

incentivo para a frequência de novas formações, evolução profissional e ao nível da promoção da saúde. Daqui se pode concluir que na opinião dos AE este processo é potenciador de melhorias significativas na vida pessoal, social e profissional, bem como na saúde mental de quem o frequenta.

Analisando a subcategoria “níveis de conhecimentos e de competências evidenciados pelos adultos” constata-se que os AE reconhecem nos adultos capacidades que lhes permitem aceder ao ensino superior, competências ao nível do saber fazer, evidenciam níveis de oralidade muito bons e adquirem muitas competências e aprendizagens durante o RVCC. Referem ainda que existiam muitos adultos com um vasto leque de conhecimentos adquiridos através de educação informal ou formal, ou porque gostavam muito de um tema e procuravam informação, ou porque a vida profissional lhes permitia adquirir novos conhecimentos e competências devido às formações que tinham que frequentar.

Na subcategoria “continuidade da formação após este processo”, os AE salientam de forma massiva que um grande número de adultos certificados continua a formação, alguns ingressam depois no ensino superior e, os que não ingressam, ficam com uma outra perceção da importância da formação e motivados para continuar a frequentar formações. Isto parece refletir que o processo de RVCC capacita os adultos que o frequentam da importância da formação, desenvolve também o gosto pela formação, logo, contribui para uma população mais informada e culta.

Seguidamente, e passando à subcategoria “aprendizagens de competências básicas e de cidadania”, o principal e grande destaque vai para o uso do computador, a importância que os adultos lhe atribuem, e o gosto que desenvolveram pelas novas tecnologias. Referem ainda que houve uma mudança de atitude perante a vida, tornando-se pessoas mais capacitadas para entenderem e responderem aos desafios da sociedade. Mais uma vez, estes resultados apontam para conclusões similares às da subcategoria anterior. Finalmente a última subcategoria “impactos a nível profissional” remete-nos para alguma evolução profissional no sentido de atribuição de mais tarefas, desempenho de tarefas mais exigentes por parte dos adultos certificados.

Na categoria 3 “Motivação para a formação”, foram definidas duas subcategorias. A primeira “obtenção de certificado escolar” e a segunda “aquisição de novos conhecimentos” levam-nos a concluir que para alguns adultos era de extrema importância o certificado escolar, pelo valor pessoal, social e profissional que ele possa ter e por outro lado a aquisição de novos conhecimentos, já que muitos adultos têm verdadeiramente “sede” de saber, querem aprender mais, evoluir ao nível dos conhecimentos.

Analisando a categoria 4 “História de vida dos adultos”, emergiram três subcategorias. A primeira “Adultos cujas experiências de vida pessoal, social e profissional são extremamente ricas”, reflete a riqueza que a vida das pessoas, nos mais diversos níveis, possui, sendo a certificação um momento formal, necessário e justo para comprovar tudo o que os adultos foram aprendendo ao longo da vida. Na subcategoria “adultos de idades já mais avançadas”, verificamos que estes adultos, em idade de frequentarem a escola não o puderam por razões diversas e que, apesar de já terem uma idade avançada, não desistiram e levaram a cabo o sonho de ter um diploma, apesar de em termos profissionais o mesmo não ser necessário. Estes adultos, que não frequentaram todos os níveis escolares que desejariam, lutaram por melhores vidas e conseguiram ser adultos com posições profissionais de sucesso. O diploma era o que lhes faltava a todo um percurso e trajetórias de vidas tão ricas. Por outro lado, e indo ao encontro da análise a esta subcategoria, a subcategoria “capacidade de resiliência” confirma que as vidas difíceis que os adultos tiveram, foram de uma certa forma incentivos para não desistirem e lutarem e, mais uma vez, a certificação é o que prova, neste caso, o resultado de resiliência destes adultos. No fundo a certificação “atesta” a veracidade e credibilidade da história de vida dos adultos.

Uma outra categoria analisada foi “validade e credibilidade no processo de RVCC”. Subdividiu-se esta em duas subcategorias, “referências positivas quanto à validade, credibilidade e potencialidades deste processo” e “críticas à validade, credibilidade e potencialidade do processo de RVCC”. Quanto à primeira, os AE consideram que este processo é efetivamente justo e credível. Mas não se limita a isto. Consideram que o processo contém novas potencialidades, novas possibilidades, sendo desta forma um processo que traz uma sensação de

justiça relativamente ao passado, e novas esperanças e oportunidades relativas ao futuro. Salientam também a importância de outros fatores determinantes na credibilidade e validade: as equipas, a tomada de consciência pessoal e uma ação sobre os acontecimentos. O processo é ainda visto como um instrumento regulador do autoconceito, autoconfiança e autoestima, e como responsável do aumento significativo de conhecimentos e competências. Desta forma, constata-se que este processo tem ações positivas ao nível do eu do próprio adulto: mais saúde mental, pessoas mais capacitadas para o mundo, momento de justiça para com o passado dos adultos. Quanto melhor e mais eficaz o trabalho desenvolvido pela equipa, melhores os resultados nos aspetos referidos.

Quanto às apreciações negativas, verifica-se que o principal motivo para tal descrédito prende-se com o número excessivo de certificações. Ou seja, um processo que se verifica como um “repositor de justiça social” é considerado por alguns avaliadores externos como uma injustiça social. Consideram ainda a necessidade de mais formação, pois a ministrada não era suficiente para colmatar todas as lacunas existentes. Neste sentido, fica a ideia de que se existissem menos certificações (as quais são consideradas fundamentais em qualquer centro devido às metas impostas) e maior volume de certificação, este processo seria justo, válido e credível.

Na categoria 6 “alterações a serem introduzidas na iniciativa novas oportunidades”, verificou-se que, segundo opinião dos AE, alguns adultos desvalorizaram o processo de RVCC, seja pelas posturas adotadas em júri, por não acreditarem no processo, pela desvalorização do RVCC enquanto processo de reconhecimento e também de aprendizagem e não apenas como forma de obtenção de um certificado. A dicotomia metas *versus* credibilidade deveria ser uma das alterações ao processo, pois as metas que exigem aos Cno's são irrealistas, sendo que, para não pôr em causa o funcionamento dos centros, possivelmente algumas instituições não puderam trabalhar com a assertividade e rigor de que gostariam e as consequências passaram para o exterior. Neste sentido, para se trabalhar com seriedade, as metas teriam que ser repensadas noutros valores.

Verificamos algum inconformismo face às suas condições de trabalho e papel do AE apenas numa parte muito reduzida de participantes. Consideram serem mal remunerados e que a decisão do AE deveria ser decisiva no processo de certificação. No entanto devemos atender que o avaliador pouco intervém presencialmente ao longo do processo e que avalia um portefólio final fruto de meses de trabalho e formação por parte de vários técnicos e adultos.

Outra alteração considerada importante prende-se com o volume de formação, que deveria ser maior, pois nem todos os adultos têm capacidades em todas as áreas a ponto de precisarem apenas de algumas horas de formação. Quanto a esta sugestão, é importante atender a vários aspetos. Primeiramente este é um processo de reconhecimento, logo, o objetivo principal não é facultar formação mas sim reconhecer competências. Por outro lado, mais formação implica um processo mais longo, logo seria “remar” contra os *timings* das metas. No entanto, existe um determinado número de horas previstas por formando, sendo que se ele não usufruir de todas, as que restarem podem ser usufruídas por outro formando/adulto que necessite de mais formação. É uma questão de gestão do centro tendo em conta as metas.

Uma outra informação recolhida da análise de respostas ao questionário quanto a esta categoria, prende-se com a não concordância na obrigatoriedade deste processo para alguns adultos, nomeadamente adultos desempregados e inscritos no IEFP. Isto porque os resultados nem sempre traduzem a qualidade que deve existir nos portefólios, já que quando as pessoas são obrigadas a algo, o desempenho é menor e de pior qualidade do que se não forem obrigadas. Fruto desta situação, verificam-se portefólios que apesar de retratarem parte da população portuguesa (pouco escolarizada, com poucas formações e poucas experiências de vida), desvirtuam o processo devido às tais metas. Estes adultos, por estarem obrigados, a sua frequência é em menor quantidade de tempo e qualidade, logo, acaba por ser benéfico para os centros por causa das metas, mas afeta a imagem dos mesmos. Associado a este subcritério, verifica-se um outro relacionado com a prestação dos adultos em júri. Adultos que estão obrigados a frequentar o processo, que não acreditam no mesmo, que desconhecem a essência do processo de RVCC ou que apenas querem um

certificado, têm posturas em júri que não vão ao encontro do esperado em função do nível a que se candidatam.

O funcionamento das equipas foi outro ponto referido pelos avaliadores. Consideram que existem posturas que deveriam ser corrigidas, como por exemplo, equipas pouco exigentes, equipas que não respeitam os adultos em sessão de júri e se ausentam ou manuseiam o telemóvel enquanto eles fazem a sua apresentação. Estes apontamentos podem ter várias interpretações, salientando-se o facto das próprias equipas não acreditarem no processo ou de estarem insatisfeitas com algumas situações no processo, como sendo as metas.

Também foi considerado num outro subcritério a veracidade e qualidade dos portefólios apresentados, apesar de apenas três avaliadores se manifestarem sobre este aspeto. É uma situação que provavelmente se pode explicar pelas exigências das metas (muitos portefólios em pouco tempo, logo menor qualidade) e pelo carácter de obrigatoriedade de frequência de grupos mais desfavorecidos. Se são obrigados a frequentar, então quanto mais depressa acabarem melhor, logo, se à partida têm mais dificuldades e menos competências, então pedem a outros que lhe façam o portefólio.

Os participantes consideram também que as entidades deveriam ser auditadas periodicamente e não tão espaçadamente. Isto permitiria um maior controlo da qualidade dos processos, logo também uma melhor imagem deste processo. A duração dos mesmos bem como o diagnóstico e triagem dos adultos deveriam ser repensados. Neste sentido, o processo deveria ser mais longo para que se verificasse uma melhor interiorização dos conteúdos e processos de aprendizagem existentes e, por outro lado, a seleção deveria ser mais rigorosa. Possivelmente não existiriam tantos portefólios de menor qualidade se a seleção fosse mais criteriosa. Mais uma vez, esta seleção tem que ter em conta metas: quantos mais adultos encaminhados para o processo de RVCC, maior a probabilidade de se alcançarem as metas, logo, do centro continuar a ter financiamento. Acredita-se que se os adultos fossem devidamente encaminhados, então teriam perfil para apresentar portefólios e defesas em júri razoáveis.

A imagem pública do processo de RVCC foi outra característica apontada pelos avaliadores como passível de alteração. Apenas um AE a referiu, considerando que o facto de as pessoas estarem mal informadas, nomeadamente os próprios jornalistas, políticos, fez com que se criassem ideias e estigmas à volta de um processo considerado justo e legítimo.

Uma crítica também apontada foi a extinção da INO, impossibilitando muitos adultos, alguns em fase de conclusão, de uma certificação, depois de vários meses de trabalho. Para esta situação, de facto não é fácil encontrar uma justificação consensual, já que até hoje parece não existir um motivo suficientemente válido para tal, ou pelo menos, as explicações dadas não são válidas ao ponto de acabar com um projeto com anos de existência e com pessoas a trabalharem afincadamente nele.

Passando à última categoria, categoria 7 “Intervenção do AE”, depois de analisadas as respostas e as dividir em três subcategorias, concluiu-se que a maioria dos AEs consideram ter sido um grande orgulho ter feito parte das equipas de RVCC, pois trabalharam com equipas altamente profissionais e conhecerem adultos aos quais foi um prazer poder ajudar na certificação, adultos também com histórias de vida muito ricas e com os quais os próprios AEs consideram ter aprendido muito. Referiram também da consciência que têm na importância dos seus papéis enquanto AEs perante os adultos, pois os incentivos, os reforços, o apoio na provedoria foi deveras importante para os adultos, pois deu-lhes perspetivas mais positivas no que diz respeito ao futuro, capacitaram os adultos ao nível das suas competências. Finalmente, referem que se sentem orgulhosamente representantes de pessoas com muitas competências e justamente certificadas.

Passamos então a discutir os resultados obtidos na investigação.

6.1. Resultados na linha da investigação produzida na área

Os resultados que obtivemos nas questões de resposta aberta e fechada relativamente ao processo de RVCC, à semelhança dos obtidos na avaliação externa supervisionada por Roberto Carneiro (2010), sugerem que os avaliadores externos consideram este processo:

- a) Justo, com uma duração adequada ao nível de certificação em causa e um importante contributo para a qualificação média dos portugueses;
- b) Como a única oportunidade de reconhecimento do valor pessoal, consolidação de conhecimentos estruturados e aquisição de novos;
- c) Oportunidade de repor a justiça social;
- d) Um grande impacto na vida pessoal, social e profissional dos adultos, nomeadamente nos seguintes parâmetros: promoção e melhoria significativa na vida dos adultos; aumento da capacitação pessoal, da auto valorização, auto estima e da imagem; ganhos a nível da cultura geral; maiores níveis de conhecimento e de competências evidenciadas pelos adultos; ganhos ao nível do eu, vontade de continuar a estudar, maior segurança perante a vida e competências sociais, melhoria das capacidades de relação conjugal, parentalidade, acompanhamento escolar dos filhos e cidadania; aprendizagem de competências básicas (literacia, numeracia, TIC), tal como verificou Serras (2011); maior utilização da internet; maior motivação para a formação relacionada com o facto de se obter um certificado e de adquirir novos conhecimentos; o adulto é socialmente mais valorizado após a certificação e procuram novas formas de aprendizagem depois da certificação; profissionalmente (apesar de os avaliadores não considerarem que os impactos sejam tão fortes como na vida pessoal e social) salientam que os adultos sentem necessidade de receber mais formação profissional, alguns adultos melhoraram a sua situação profissional e outros, tal como também concluiu Serras (2011), adquiriram novas responsabilidades profissionais (chefia, liderança, maior responsabilização sobre terceiros, relação com pares e chefias), aumentou o reconhecimento por parte de colegas e chefias e o adulto sente-se mais próximo de promoções; aumento

generalizado de competências pessoais, sociais, cívicas e culturais (*soft skills*).

Também estes resultados corroboram outros já apresentados na revisão da literatura. Moreira (2008) referiu que o RVCC tinha um impacto mais forte a nível pessoal e social, sendo que também foi influente na alteração de comportamentos laborais. Outros impactos encontrados no atual estudo encontram-se também identificados na literatura: melhores relações profissionais e pessoais, potenciar habilidades até então desconhecidas, desocultação das competências, melhores expectativas futuras relativas à continuidade no mercado de trabalho, concluir formações específicas e iniciar outras, possibilidade de ingressar no ensino superior (e. g., Fernandes & Meireles, 2009; Fumero & Pereira (s/d);).

O regresso à INO foi considerado pelos avaliadores como sendo a busca de reconhecimento por parte dos adultos, o qual terá consequências diretas ao nível da autoestima, valorização pessoal, desenvolvimento de competências de empregabilidade e promove a resiliência dos indivíduos, tal como referido no estudo de Meireles e Xavier (2010).

Tal como no presente estudo, as investigações nesta área têm evidenciado melhoria da autoestima e vontade de continuar a estudar (Fumero e Pereira (s/d); Meireles & Xavier, 2010; Moreira, 2008).

Isto permite-nos concluir que as perceções que os avaliadores expressaram sobre os impactos do RVCC na vida dos adultos que o frequentaram coincidem com as reais perceções destes adultos, já que as suas respostas vão no mesmo sentido das recolhidas junto de adultos que frequentaram o RVCC no referido estudo de Roberto Carneiro e dos outros mencionados.

6.2. Novos resultados

Procurou-se, no presente estudo, analisar os Impactos da Educação de Adultos na Perspetiva dos Avaliadores Externos no Processo de RVCC até à data desconhecemos estudos e investigações sobre a perspetiva do avaliador externo relativamente ao processo de RVCC.

O avaliador externo é um representante da sociedade que participa especificamente na etapa final do processo de RVCC e que valida socialmente o certificado obtido. A função que desempenha permite-lhe um conhecimento do processo que evita as apreciações eivadas de preconceitos e não fundadas em conhecimento da realidade que são por vezes emitidas pelos cidadãos comuns. Mas, por outro lado, o avaliador externo ocupa um lugar de algum distanciamento de todo o processo, sendo independente dos centros e intervindo apenas no júri de certificação.

Dado este foco no presente estudo, esperávamos que pudessem surgir respostas, análises, e conteúdos até então não abordados. A juntar a isto, o facto de este inquérito ter sido aplicado num período muito particular, em que a INO estava extinta e sem grandes perspetivas de uma nova abordagem para dar continuidade à educação de adultos. Neste sentido, a análise das respostas dos avaliadores externos permitiu identificar os aspetos que referimos de seguida.

Os avaliadores manifestam o interesse em assumir um papel mais ativo no processo de RVCC. Consideram que as suas motivações pessoais influenciam o seu desempenho em júri e que nem todos os AE estão preparados para o ser. O avaliador pode ter um papel decisivo no impacto do RVCC e promover autonomia no adulto após certificação e refere-se ao RVCC como um processo muito positivo, válido, credível e com potencialidade. Consideram que os critérios de evidência são adequados ao nível de certificação pretendido pelo adulto e as unidades de competência estavam evidentes nos Portefólios, no entanto deveriam ser introduzidas algumas alterações na Iniciativa Novas Oportunidades, nomeadamente devido a algum descrédito no processo fruto dos próprios adultos que o frequentam. Para além disso, referem que metas e qualidade são incompatíveis. Para se fazer um trabalho de excelência não se podem exigir aquelas metas e com tanto rigor. Atendendo ao trabalho que

desenvolvem, consideram ainda que as condições de prestação de serviço de avaliadores e formadores deveriam ser revistas e que deveriam existir mais horas de formação para cada adulto. São também da opinião que a obrigatoriedade de frequência do processo de RVCC sob pena de penalização deveria ser abolida, bem como a prestação de adultos em Júri de Validação desenvolver-se de outra forma, já que uma abordagem unicamente da vida pessoal ou apenas numa perspetiva negativista e de vida sofrida, por si só não permitem a certificação. Os adultos ao longo do seu portefólio devem ser reflexivos nos vários domínios de referência, ou seja, nos contextos pessoal, profissional, social e macro estrutural. Logo, em sessão de júri, devem ser também reflexivos nestes quatro domínios e não apenas num, pois a certificação que pretendem após a sessão de júri, prende-se com os vários domínios e não apenas um. Se pretendem uma certificação total, o discurso deve ser coerente com o portefólio. O trabalho desenvolvido pelas equipas também foi alvo de algumas críticas, uma vez que nem todas as equipas pedagógicas trabalham num único sentido, o seu funcionamento por vezes fica aquém do que se espera. Neste sentido, dever-se-ia investigar da veracidade e avaliar da qualidade de muitos portefólios, através de avaliações e auditorias externas e periódicas. Quanto ao processo de RVCC, são da opinião que a duração deveria ser mais longa, o diagnóstico e triagem dos adultos mais ponderados e seletivos. Existem constrangimentos relativos à imagem pública do processo, que não deveriam existir, e que são fruto dos *mass media* e outros. Como critica fortemente apontada não ao processo de RVCC mas sim à falta de continuidade deste, relatam a impossibilidade de conclusão do RVCC devido à extinção dos Cno's.

Concluindo esta análise dos AEs, salientam ainda que a intervenção do avaliador no RVCC é um motivo de orgulho para o mesmo. O seu incentivo, o seu reforço ao adulto em sessão de Júri face aos objetivos futuros do adulto é extremamente importante. O avaliador é pois um representante de pessoas muito competentes e justamente certificadas.

Desta forma, poderemos dizer que este estudo reforçou os aspetos positivos já referidos noutros, como sendo o aumento da autoestima do adulto, a aquisição de competências ao nível das tic e da literacia, a vontade de continuar a estudar e apostar em formação, a melhoria das relações pessoais, sociais e profissionais

e o desenvolvimento de uma serie de competências importantes em contexto profissional.

O que trouxe de novo, também por não existir um outro desta natureza, foram reflexões por parte dos avaliadores externos sobre aspetos menos positivos no processo de RVCC, salientando-se a questão da gestão das metas com a qualidade do trabalho desenvolvido, a ausência de auditorias e avaliações externas (as quais poderiam ter corrigido o que estivesse menos bem, poderiam eliminar Cno`s que não trabalhassem de forma tão seria quanto a pretendida...) e uma maior intervenção e poder por parte do avaliador externo.

CONCLUSÃO

A partir das questões de investigação deste estudo, “Quais as perspetivas dos AEs sobre o processo de RVCC (suas características, funcionamento e credibilidade)?” e “Quais as perspetivas dos AEs sobre a importância que o processo de RVCC pode ter na vida pessoal, social e profissional dos adultos certificados?” e analisados já os principais resultados deste estudo, conclui-se que os AEs vêm no RVCC um método credível e justo para que pessoas que não puderam estudar enquanto crianças e jovens possam validar os conhecimentos e competências que adquiriram ao longo das suas vidas, apesar de alguns apontarem algumas questões críticas associadas ao funcionamento que deveriam ser alteradas, como por exemplo mais formação e auditorias externas. Relativamente à segunda questão, na perspetiva dos AEs, este processo é importante sobretudo ao nível da vida pessoal dos adultos. Consideram, contudo, que o mesmo permite desenvolver, na maior parte dos adultos, competências sociais e profissionais que de alguma forma lhes reconhecem mérito e valor, como por exemplo, ao nível profissional, em que desenvolvem competências como liderança, maior autonomia, melhorias ao nível das TIC, entre outros, que indiretamente afetam positivamente a vida profissional.

Os principais resultados obtidos neste estudo confirmam os resultados obtidos nos estudos apresentados na parte empírica deste trabalho, nomeadamente os do estudo dirigido pelo Professor Roberto Carneiro. A maioria das percepções dos avaliadores externos, relativas ao processo de RVCC, correspondem às percepções dos adultos que frequentaram o mesmo e que foram inquiridos para o estudo que o professor Roberto Carneiro coordenou. Observaram-se também informações novas sobre as principais alterações a serem introduzidas na iniciativa novas oportunidades, na perspetiva dos avaliadores externos.

Algumas das limitações associadas a este estudo resultam da amostra reduzida, constituída por um número limitado de Avaliadores Externos que responderam ao questionário, todos pertencentes ao mesmo NUT. No entanto, salienta-se que a via utilizada para divulgar os inquéritos *online* constituiu uma metodologia eficaz e viável, tendo em conta o tempo disponível e a dispersão geográfica dos participantes, tendo permitido uma boa taxa de retorno de respostas (69,387%).

Consideramos como um aspeto forte deste estudo a construção de um questionário misto, com questão fechadas, passíveis de análise quantitativa, e questão abertas, nas quais os participantes puderam expressar de forma mais livre as suas opiniões, nas suas próprias palavras. As questões em que se solicitou a descrição de episódios negativos e positivos marcantes revelaram-se boas questões geradoras da expressão de opiniões baseadas nas experiências vividas.

Perante o que constatámos atrás, e atendendo a uma situação ainda não muito bem definida no que diz respeito à educação de adultos, parece importante refletir sobre o que se poderia de facto melhorar neste âmbito.

Se analisarmos bem os aspetos positivos e negativos que os avaliadores e estudos anteriores identificaram sobre a Educação de Adultos, nomeadamente o RVCC, será a melhor solução a atual indecisão que o governo vive, de há um ano a esta parte? Que resposta dar a quem ficou a meio do seu balanço de competências? Haveria assim tanto de errado e tão pouco de positivo e correto no reconhecimento de competências? O que trouxe de negativo aos adultos certificados esta forma de educação? Nada! Até à data não existem evidências negativas do RVCC. Não obstante, muitas são as evidências negativas da sua

suspensão: adultos que não concluíram a sua trajetória, adultos que tinham como sonho um determinado grau escolar e que e repente, sem se perceber, acabaram com esse sonho que estaria para alguns, muito perto de se concretizar e para outros um pouco mais longe, mas cujos receios e angústias em “voltar à escola” (como muitos diziam) tinha sido ultrapassado. Quem tem o direito de “matar” um sonho? Quem tem o direito de cancelar a outro o seu trajeto formativo depois de já o ter iniciado e trabalhado para ele? Quem? Porquê? Baseado em quê? São perguntas que ainda hoje coloco, porque não encontro respostas.

Não encontro respostas que o justifiquem porque as próprias respostas que encontrei dos avaliadores e dos outros estudos, apontam para muitos mais aspetos positivos do que negativos.

Há quem se esqueça que o objetivo do RVCC não era aumentar os níveis de empregabilidade de Portugal. Era antes aumentar os níveis de escolaridade e esses sim foram aumentados e com resultados que foram bem mais além dos esperados: pessoas mais escolarizadas, com mais formação, automaticamente são pessoas mais conscientes, mais motivadas para a vida e trabalho, mais responsáveis, mais dinâmicas, mais cultas, mais autodidáticas, com maior auto estima, com melhores relações sociais, pessoais e profissionais, com melhor qualidade de vida, mais positivas e confiantes... tudo isto, indiretamente iria influenciar de forma positiva a tal empregabilidade não prevista como objetivo do RVCC, mas tão falada por quem não viveu para e das novas oportunidades e que acabou por não a entender.

Penso que ficou bem explícito, à luz de quem trabalhou neste processo e não apenas de quem dele usufruiu uma certificação, que o RVCC seria um processo a continuar, nunca a acabar. Porque querem exigir do RVCC, o que não exigem da aprendizagem inicial, esta sim, que está a formar crianças que um dia terão o seu lugar nesta sociedade?

Termino este trabalho, não com dúvidas sobre os impactos do RVCC na perspetiva dos avaliadores externos e de todos os outros intervenientes no processo de RVCC, mas com as mesmas dúvidas de quem dedicou 11 anos de trabalho, esforço e paixão a esta causa: Porquê o fim das Novas Oportunidades?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aitchison, J.; Alidou, H. (2009). *The State and Development of Adult Learning and Education in Africa: Regional Synthesis Report*. Hamburg: UNESCO Institute for Lifelong Learning. Acedido a 16 Fevereiro 2013 em <http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UIL/confintea/pdf/GRALE/confinteaavi_grale_africa_synthesis_en.pdf>.
- Andrade, M. M. (2010). *Introdução à Metodologia do Trabalho Científico*. 10ª edição. São Paulo: Atlas
- Anpefa. (Junho 2012). *Educação e formação de adultos em Portugal, uma prioridade, um contributo para vencer a crise*.
- Antunes, M.C. (2005). *A Promoção da Saúde: Percursos e Paradigmas*.
- Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barroso, João (2003). *Organização e regulação dos ensinos básico e secundário, em Portugal: sentidos de uma evolução*. Campinas: Educação e Sociedade, vol. 24, nº 82. Acedido a 2 maio 2013 em http://www.scielo.br/scielophp?script=sic_arttex&pid=S0101.
- Bártolo, D. (2011). *O desafio de viver em sociedade*. Lisboa: Chiado Editora
- Bártolo, L. (2012) “Direitos Humanos da Educação e Formação de Adultos”, in Bártolo, D. (2012). *1 LUHLWRV+XPDQRV6LHFHUFHVGD'LJQLGD*. Lisboa: Chiado Editora
- Bogdan, R; Biklen, S. (1994): *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora
- Canário, R. (2000). *Educação de Adultos. Um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa
- Canelas, A. (s/d). *A educação e formação de adultos em Portugal: Principais marcos históricos*. Acedido a 1 Janeiro 2013 em <http://www.cnedu.pt/>
- Canelas, A. (2007). *Carta de Qualidade dos Centros Novas Oportunidades*. Lisboa: ANQ

Capucha, L. (16, 17 Fevereiro, 2013). “*E depois das Novas Oportunidades o TXH*” Acedido a 22 de Abril 2013 em http://www.spzn.pt/pdfs/imprensa/16_17_fev_2013/PB

Carneiro, R.; Valente, A.; Liz, C.; Lopes, H.; Cerol, J.; Mendonça, M.; Carneiro, M. et al (2010). *Iniciativa Novas Oportunidades. Resultados da Avaliação Externa (2009-2010)*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação

Cavaco, C. (2002). *Aprender fora da escola - Percursos de formação experiencial*. Lisboa: Educa.

Cavaco, C. (2007). *Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências: Complexidade e Novas Atividades Profissionais*. Sifiso/Revista da Ciência e Educação, 2, pp. 21-34. Acedido a 31 de janeiro 2013 em <http://sisifu.fpce.ul.pt>

Cohen, L. & Manion, L. (1994). *Research methods in education* (fourth edition). London: Routledge.

Comissão Europeia (1996). *LMR %UDQFR (QVLQDU H DSUHQQGHU 5XPR j VRFLHGDGH FRJQLWLX* Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.

Comissão das Comunidades Europeias (2000). *Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida*. Bruxelas. Acedido em 10 de fevereiro de www.eu.int/comm/education/III/life/memo.pdf.

Dalfovo, M. S.; Lana, R. A.; Silveira, A. (2008). *Métodos quantitativos e qualitativos: um resgate teórico*. Revista Interdisciplinar Científica Aplicada, Blumenau, v.2, n.4, p.01-13, Sem II.

Declaração de Hamburgo sobre a Educação de Adultos. (1997). *V CONFINTEA, Conferência Internacional sobre Educação sobre Adultos*. Hamburgo, Alemanha

DGFV (2004). *O impacto do reconhecimento e certificação de competências adquiridas ao longo da vida*. Lisboa: DGFV

Diário da República, 1.ª série — N.º 114 — 15 de Junho de 2011

República, 2.ª série — N.º 95 — 17 de maio de 2013

Eurydice (2011). *Educação Formal de Adultos: Políticas e Práticas na Europa*. . Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação, Ministério da Educação.

Eurostat, (2006). *Classification of learning activities ± Manual*. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.

Faure, E. et al. (1972). *Learning to Be*. Paris -Londres: UNESCO - Harrap.

Federighi, P., Melo, A. (1999). *Glossário de Educação de Adultos na Europa*. Lisboa: Associação Europeia para a EA.

Fernandes, J., & Meireles, S. (2009). *O reconhecimento e validação de adquiridos: conjunturas e conjecturas*. Paper presented at the "VII Colóquio afirse secção portuguesa faculdade de psicologia e ciências da educação universidade de Lisboa. Actas do 8º colóquio da Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Education", Universidade de Lisboa, Portugal

Finger, M. (2008). *A Educação de Adultos e o futuro da sociedade*. In Rui Canário e B. Brito (org) (2000). *Educação e formação de adultos. Mutações e Convergências*. Lisboa: Educa.

Fontes, C. (s/d). *História da Formação Profissional e da Educação em Portugal. Idade contemporânea- 6pF;{QVLQRQRVDVLORVHRUIDQDRAV*. Acedido a 22 de Abril 2013 em de <http://educar.no.sapo.pt/histformprof92.htm>

Freire, P. (1979). *Educação e Mudança*. 23 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra

Freire, P. (2000). *A Educação na Cidade*. 4.ed. São Paulo: Cortez

Freitas, M. (s/d). *A educação e formação de adultos: um caminho para a elevação da escolaridade e da empregabilidade em portugal*. Ufal. Acedido em 22 de Abril de 2013

Fumero, R., & Pereira, F. (s/d). *Processo de Reconhecimento e validação de competências na EA: descobrindo, debatendo e buscando suas significações. Currículo e contextos educacionais*.

Global Report on Adult and Learning Education (2009). Hamburgo: UIL

Gomes, J. F. (1980). *Estudos para a História da Educação no século XIX*. Coimbra: Livraria Almedina.

Hill, M. & Hill, A. (2002). *Investigação por questionário, segunda edição revista e corrigida*. Lisboa: Edições Sílabo Ltd.

Ireland, T. (2013). *Revisitando a CONFINTEA: sessenta anos de defesa e promoção da educação de adultos*. Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos, 1, 1, 14-28.

Kallen, D. (1996). *Aprendizagem ao Longo da Vida em Retrospectiva*. Revista Europeia de formação Profissional, 8/9, 16-22.

Kallen, D. & Bengtsson, J. (1973). *Recurrent Education: A strategy for lifelong learning*. Paris: OCDE.

Lavoura, P. (2011). *As expetativas e o impacto da certificação na vida do adulto*. Lisboa: Universidade de Lisboa, Instituto de Educação

Lima, M. (1981). *Inquérito Sociológico. Problemas de Metodologia*. Porto.

Likert, R., Roslow, S. & Murphy, G. (1993). *A simple and reliable method of scoring the Thurstone attitude scales*. Personnel Psychology (46, pp. 689-690).

Lindeza, P. (2009). *Da educação de adultos à educação e formação de adultos. O sistema de reconhecimento, validação e certificação de competências em Portugal*. Revista Lusófona de Educação, 15, 224.

Loureiro, A. (2008). *As organizações não-governamentais de desenvolvimento local e a sua prática educativa de adultos: uma análise no norte de Portugal*. Revista Brasileira de Educação, 13, nº 38 (ISSN 1413-2478.), 221-238.

Meireles, S. & Xavier, M. (2010). *Educação e Formação de Adultos: Resiliência, Desenvolvimento Pessoal e Vocacional*. Minho: Actas do Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia, 3819-3833.

Meireles, A.C. (2008). *Alma- Ata e Ottawa- As Conferências de entre as &QIHUrQFLDV«* Acedido a 18 fevereiro de 2013 em http://www.saudepublica.web.pt/TrabCatarina/AlmaAta-Ottawa_CMeireles.htm

Moraes, R. (1999). *Análise de conteúdo*. Porto Alegre: Revista Educação (v. 22, n. 37, pp. 7-32)

Moreira, L. (2008). *Os Impactos do Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências nos percursos de vida dos indivíduos. O Passado (memórias), o Presente (experiências) e o futuro (projectos)*. Porto: Faculdade de Economia da Universidade do Porto.

Moreira M. (2005). *Aprendizagem Significativo Crítico*. Indivisa Boletín de Estudios e Investigación, 6, 83-101

OCDE (2010). *"Education at a Glance 2010: OECD Indicators."* Acedido a 22 de Abril 2013 em <http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/45953903.pdf>

OCDE (2005). "Promoting Adult Learning. Summary in Portuguese". Acedido a 22 de Abril 2013 em <http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/35456118.pdf>

Paquay, L. (2000). L'évaluation, couperet ou levier du développement des compétences professionnelles? In Cavaco, C. (2007). *Reconhecimento, Validação de Competências. Complexidade e Novas Atividades Profissionais*. Sifiso/Revista da Ciência e Educação, 2, Jan/Abril

Papadopoulos, G. (1994). *Education 1960-1970. The OCDE perspective*. Paris: OCDE.

Pardal, L., Correia, E. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores

Pereira, E.A.S.A. (2009). *Alunos maiores de 23 anos: motivações para o ingresso no ensino superior na UP*. Porto: Faculdade de letras da Universidade do Porto. Departamento de Sociologia

Pinto, L. C. (2005). *Cadernos d'inducar*. Acedido a 29 abril 2013 em <http://www.inducar.pt/webpage/contents/pt/cad/sobreEducacaoNF.pdf>

Pires, A. (2002). *3Educação e formação ao longo da vida: análise Crítica dos sistemas e dispositivos de Reconhecimento e validação*. Programa Praxis XXI, Fundação para a Ciência e Tecnologia, Ministério da Ciência e Tecnologia (ref. PRAXIS XXI/BD/13332/97)

Quivy, R.; Campenhoudt, L. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva

Quivy, R.; Campenhoudt, L. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. 2ª ed., Lisboa, Gradiva

Ribas, B. (2004). *3ROtWFDVGH(GXFDomRGH\$XOPWHRHQVLQRDSUHQGLJDJHP GDVOtQJXDVHVVDQJHLBdyá*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia

Rocha, H. F.; Karl, H. A.; Veiga, M. S.; Guimarães, M. (2002). *As Práticas Educativas na Educação de Jovens e Adultos. Petrópolis: Pedagogia em Foco*. Acedido em 22 Abril 2013 em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pr o.br/jovens01.html>>.

Rogers, C. (2009). *Humanismo*. Acedida a 11 Janeiro 2013 em <http://geoaprendizagem.blogspot.pt/>

Rothés, L. (2009). *Recomposição Induzida do Campo da Educação Básica de Adultos. Lógicas de apropriação local num contexto político-institucional redefinido*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Fundação para a Ciência e Tecnologia.

Rothés, L. (2000). *O ensino recorrente tem estado à margem do sistema educativo*. Jornal A Página, 9, 97

Sampieri, R. H.; Collado, C. F. & Lucio, P. B. (2006). *Metodologia de pesquisa* (3ª edição). S. Paulo: McGraw-Hill.

Serras, A. I. M. (2011). *A importância dos projectos de vida na qualificação para a integração social*. Universidade de Lisboa.

Sitoe, R (2006). *Aprendizagem ao Longo da Vida: Um conceito utópico? Comportamento organizacional e gestão*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada. 12, 2, 283-290

Soares, L. (2004). O surgimento dos Fóruns de EJA no Brasil: articular, socializar e intervir. In: *RAAAB, alfabetização e Cidadania ± políticas Públicas e EJA*. Revista de EJA, 17

Unesco (1976). *Recomendação de Nairóbi sobre o Desenvolvimento da Educação de Adultos*. (pp. 2). Acedido a 18 de Dezembro de 2012 em http://www2.ufscar.br/~crepa/ICREPA/formacao/educacao_de_adultos_e_desenvolvimento_profissional.doc

Unesco (s.d.) Education for the 21st century [WWW page]. URL <https://en.unesco.org/themes/education-21st-century>. Acedido em 19 de Dezembro de 2012

União Europeia, C. E. (1995). *Livro Branco sobre a Educação e Formação: ensinar e aprender: rumo à sociedade cognitiva/comissão europeia. Serviço das publicações oficiais das comunidades europeias*.

Valente, J.A. (2001). *Longevidade: um novo desafio para a educação*. Vitoria Kachar (org). São Paulo: Cortez Editora, 27-44

ANEXOS

ANEXO 1: QUESTIONÁRIO ENVIADO AOS AVALIADORES EXTERNOS

INQUÉRITO SOBRE OS IMPACTOS PESSOAIS, SOCIAIS E PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DE ADULTOS NA PERSPECTIVA DOS AVALIADORES EXTERNOS

Idade: _____ Profissão: _____

Habilitações Profissionais: _____ Sexo: _____

Experiência enquanto avaliador externo: _____ anos Data: / /

No presente estudo pretende-se investigar e analisar os impactos pessoais e sociais da educação de adultos, nomeadamente do Processo de Reconhecimento e Validação de Competências (RVCC). Tendo sido avaliador externo neste processo, a sua opinião e perspetiva são muito importantes para a realização do estudo.

Com base na sua experiência anterior como avaliador externo, assinale na lista de questões que seguidamente se apresenta a opção que lhe parecer mais adequada, sendo que 1 significa discordo totalmente e 4 concordo totalmente. Por fim, responda às últimas questões em função da sua experiência e perspetiva pessoal.

Relativamente ao processo de rvcc, considera que:

	1	2	3	4
É um processo justo para a obtenção de certificação de competências	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
É um contributo relevante para a qualificação média dos portugueses	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A duração média do processo de Rvcc é adequada para o nível de certificação obtido	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Para muitos é a única oportunidade de verem reconhecido o seu valor pessoal	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Permite consolidar conhecimentos estruturados nos formandos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Permite adquirir conhecimentos novos pelos formandos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O avaliador externo deveria ter uma	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

participação mais ativa neste processo

As motivações do avaliador externo influenciam o seu desempenho no Júri

☐☐☐☐

Quanto às unidades de competência do processo de rvcc, considera que:

1

2

3

4

Os critérios de evidência das unidades de competência são adequados ao nível de certificação pretendida

☐☐☐☐

As unidades de competência estavam evidentes nos PRA's

☐☐☐☐

Nem todos os avaliadores estão preparados para as identificar e entender

☐☐☐☐

Quanto ao impacto na vida pessoal, social e profissional do adulto que frequenta o processo de rvcc considera que:

1

2

3

4

O adulto torna-se mais consciente das suas competências

☐☐☐☐

Socialmente o adulto é mais valorizado depois da certificação

☐☐☐☐

Promove melhorias significativas na vida dos adultos

☐☐☐☐

O avaliador externo pode ter um papel decisivo neste impacto

☐☐☐☐

O avaliador externo promove a autonomia necessária ao adulto após a certificação

☐☐☐☐

Nos adultos certificados existem ganhos significativos ao nível da cultura geral

☐☐☐☐

Nos adultos certificados existem ganhos significativos ao nível do "eu" (como, por exemplo, vontade de continuar a estudar, maior segurança perante a vida e

☐☐☐☐

competências sociais, melhoria das capacidades de relação conjugal, parentalidade, acompanhamento escolar dos filhos, cidadania				
Nos adultos certificados há alterações positivas no sentimento relativo à formação profissional (como, por exemplo, vontade de receber mais formação, autonomia para fazer novas aprendizagens e desenvolvimento da sensação de que necessita aprender mais)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os adultos certificados intensificam a procura de novas formas de aprendizagem, como visitas guiadas a museus, visitas a bibliotecas, aquisição de material impresso (livros, jornais, revistas)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nos adultos certificados a taxa de utilização de internet aumentou significativamente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nos adultos certificados existem ganhos significativos ao nível profissional, com a melhoria da sua situação profissional.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nos adultos certificados existem ganhos significativos ao nível da chefia, liderança, relação com pares e chefia, estabilidade, aumento de responsabilidade sobre terceiros	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Há reconhecimento por parte de colegas e chefias em relação ao adulto que frequentou as novas oportunidades	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O adulto certificado sente-se mais próximo de uma promoção no trabalho, mais capacitado para lidar com assuntos laborais e sente-se mais ouvido	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nos adultos certificados existem ganhos significativos ao nível das regalias de trabalho e aumento de salário	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

A) Qual a sua opinião sobre o Processo de RVCC (Acredita/ não acredita no RVCC, Credibilidade/incredibilidade, Justiça social/injustiça, Certificação, Promoção da Saúde Mental ao nível da visibilidade social e reconhecimento próprio das capacidades/não promoção, Aumento/não aumento de competências, entre outros...)

B) Descreva um episódio vivido enquanto avaliador externo no processo de RVCC que o tenha marcado pessoalmente de maneira muito positiva e refira por que razão teve esse efeito.

C) Descreva um outro episódio vivido enquanto avaliador externo no processo de RVCC mas que o tenha marcado pessoalmente de maneira negativa e refira por que razão teve esse efeito.

Obrigada pela Colaboração!

Liliana Bártolo